

**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

CURSO ACADÉMICO 2018-2019

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
EDUCATIVA PARA ALUMNADO DE 5-6
AÑOS CON TEA: COMUNICACIÓN, TEORÍA
DE LA MENTE Y JUEGO SIMBÓLICO**

**EDUCATIONAL INTERVENTION PROGRAM FOR
5-6-YEAR-OLD STUDENTS WITH ASD:
COMMUNICATION, THEORY OF MIND AND
SYMBOLIC GAME**

Autora: Patricia González Lavín

Directora: Verónica Marina Guillén Martín

Junio, 2019

INDICE

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.....	2
2. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN.....	3
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
3.1. Conceptualización, diagnóstico y características del TEA.....	6
3.2. Detección: importancia del diagnóstico precoz.....	9
3.3. Prevalencia y etiología.....	12
3.4. Teoría de la Mente, Juego Simbólico y TEA.....	14
3.5. Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación para personas con TEA: PECS.....	16
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	21
4.1. Introducción y objetivo.....	21
4.2. Metodología	21
4.3. Resultado: Programa de intervención educativa para la mejora de la comunicación, la Teoría de la Mente y el Juego Simbólico de niños con TEA de entre cinco y seis años.....	23
4.3.1. Introducción.....	23
4.3.2. Objetivos.....	24
4.3.3. Secuenciación.....	25
4.3.4. Propuesta de actividades.....	25
4.3.4.1. Actividades para el desarrollo de la comunicación oral con el apoyo del sistema PECS.....	26
4.3.4.2. Actividades para el desarrollo de la Teoría de la Mente...36	
4.3.4.3. Actividades para el desarrollo del Juego Simbólico.....42	
4.3.5. Evaluación.....	47
5. CONCLUSIONES.....	49
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
7. ANEXOS.....	54

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Resumen:

El propósito de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) consiste en conocer el Trastorno del Espectro Autista (TEA), especialmente en relación a la comunicación social. Para ello, en primer lugar, se realizará un análisis teórico acerca de este trastorno. Así, el resultado será la presentación de un programa de intervención educativa para alumnos de edades comprendidas entre los cinco y seis años con TEA que promueva la comunicación con el sistema aumentativo PECS, la Teoría de la Mente y el Juego Simbólico. Esta propuesta educativa constará de tres bloques de actividades independientes relacionadas con los tres objetivos planteados, así como una evaluación del resultado del programa. El fin último consistirá en dar respuesta a las necesidades individuales de los alumnos con TEA.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Intervención educativa, Comunicación, PECS, Teoría de la Mente y Juego Simbólico.

Abstract:

The purpose of this Degree Final Project is to know the Autism Spectrum Disorder (ASD), specially related to social communication. To achieve this goal, first of all, a theoretical analysis about this disorder will be carried out. Thus, the result will be the presentation of an educational intervention program that promotes communication with the PECS augmentative system, the Theory of Mind and the Symbolic Game among students aged between five and six years old with ASD. This educational proposal will consist on three blocks of independent activities for the three objectives, as well as an evaluation of the program results. The main goal will be to respond to the individual needs of the students with ASD.

Key words: Autism Spectrum Disorder, Educative intervention, Communication, PECS, Theory of Mind and Symbolic Game.

2. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

Este TFG es la síntesis del análisis de un gran número de investigaciones sobre el autismo y sus implicaciones en los niños que manifiestan este trastorno.

Así, este documento comienza por el interés de acercarse al conocimiento sobre qué es el Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA). De esta forma, en un primer momento se recogerá información mediante la búsqueda y consulta de libros y artículos relacionados con este trastorno. Como afirma Rodríguez (2016), el autismo es un trastorno caracterizado por alteraciones en la comunicación y en la interacción social, además de mantener comportamientos e intereses restrictivos y repetitivos.

Así, una vez establecida la definición según el diagnóstico propuesto por el DSM-5 y llegado a la conclusión de que la comunicación es uno de los síntomas básicos que se presentan en estos niños, este TFG se centrará en aquellos aspectos que más se relacionan con el ámbito comunicacional. Por ello, se tendrá en cuenta, especialmente, que, según Cererols (2012) las personas con TEA carecen de unas buenas herramientas sociales que les permitan establecer relaciones con los demás. Así, para ello, además de la lectura de artículos e investigaciones sobre ello, también se consultarán páginas webs de asociaciones españolas de autismo y se mantendrán discusiones informales con otros estudiantes de Magisterio sobre cómo y cuándo resulta más necesario realizar una adecuada intervención.

En este sentido, es esencial la atención temprana en este tipo de trastorno para poder realizar una intervención específica de la forma más precoz posible, ya que, según el Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista (2005) muchos estudios han demostrado que el pronóstico mejora si la intervención se realiza pronto.

A partir de aquí, se realizará un programa de intervención temprana para niños con TEA, centrándolo en el ámbito de la comunicación. Por lo tanto, a través de la búsqueda de casos concretos, se establecerán unas características que se dan en muchos niños de corta edad con este trastorno. Este programa tiene

como fin último servir de guía para docentes y especialistas con el fin de poder realizar una adecuada intervención.

Asimismo, en este programa se presentará el sistema alternativo y aumentativo de comunicación PECS debido a que diversos estudios han demostrado su eficacia en niños de corta edad con TEA, además de su relativa sencillez que permite la comunicación con otros interlocutores de forma rápida y sencilla (Morales, 2014) y (ARASAAC, 2019). Anexo a este programa se presentará un cuaderno de pictogramas elaborado por la autora Patricia González Lavín y empleando los pictogramas de la página web ARASAAC (véase anexo I). Este cuaderno de comunicación se encuentra organizado en cinco bloques que recogen los pictogramas más elementales para favorecer la comunicación: personas y sentimientos, comida, actividades de tiempo libre, ropa, y objetos de la escuela. Además, se incluye en él una selección de pictogramas de acuerdo a las actividades propuestas para trabajar el desarrollo de la Teoría de la Mente y el Juego Simbólico.

Del mismo modo, teniendo en cuenta que la Teoría de la Mente y el Juego Simbólico son dos habilidades que poseen todas las personas y facilitan la comunicación al tiempo que modifican la conducta social (Rodríguez, 2016), será necesario priorizarlo como ámbito de intervención educativa. Esto se debe a la rigidez mental que presentan las personas con TEA que les dificulta la adquisición de ambas habilidades.

El fin último de este trabajo consistirá, por lo tanto, en conocer más profundamente el TEA y proponer, en consecuencia, un programa de intervención en un centro ordinario con niños de entre cinco y seis años con TEA que persiga la mejora de la comunicación, promueva la Teoría de la Mente y desarrolle el Juego Simbólico.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La palabra autismo deriva del término griego *eafismos*, que hace referencia al hecho de “estar encerrado en uno mismo” (Cuxart, 2000).

Las principales aportaciones sobre este término fueron realizadas por Leo Kanner y Hans Asperger en 1943 y 1944, respectivamente. Kanner, por su parte, negó el trastorno esquizofrénico propuesto por Eugen Bleuler previamente y denominó a este trastorno como “autismo”, estableciendo unas características asociadas al mismo. Así, un año más tarde, Hans Asperger describió otros casos que guardaban una similitud con el autismo propuesto por Kanner, pero no poseían ningún problema en el desarrollo del lenguaje. Esta categoría fue denominada como “Síndrome de Asperger” (Palomo, 2017). Gracias a las investigaciones realizadas por Kanner y Asperger, se han llevado a cabo más estudios acerca de este trastorno, lo cual ha generado un gran avance y un mayor grado de conocimiento sobre el mismo.

Formalmente, el autismo fue registrado en la 3ª edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-III). A partir de entonces, se adoptó el término “autismo infantil”. Con la revisión en 1987 del DSM-III se creó un cambio de denominación del autismo infantil por trastorno autista y se concretaron más aún los criterios diagnósticos (Artigas-Pallares & Paula, 2012).

El DSM-IV, publicado en 1994, supuso un cambio de categorización del autismo, estableciendo la denominación genérica “Trastornos Generalizados del Desarrollo” (TGD) y, dentro de esta, cinco categorías: Trastorno Autista, Trastorno de Asperger, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil y Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado (Artigas-Pallares & Paula, 2012).

En la actualidad, el DSM-5 ha sustituido la denominación actual del TGD por el TEA. Además, el Trastorno de Rett queda fuera de esta categorización al considerarse una enfermedad genética específica (Artigas-Pallares & Paula, 2012).

3.1. Conceptualización, diagnóstico y características del TEA

Con el paso de los años, la concepción del autismo ha ido evolucionando y modificándose a través de las investigaciones y de los avances en los estudios. En la actualidad, este trastorno queda recogido en el DSM-5, manual diagnóstico que ha suscitado varios cambios en el criterio diagnóstico. En la siguiente tabla se pueden apreciar las modificaciones realizadas con la actualización del DSM-IV al DSM-5 (ver tabla 1).

Tabla 1. Comparación entre el DSM-IV y el DSM-5. Basada en (Palomo, 2017) y (Rodríguez, 2016). Elaboración propia.

	DSM-IV	DSM-5
Categoría	Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD)	Trastorno del Espectro Autista (TEA)
Criterios diagnósticos	<ul style="list-style-type: none"> - Alteración en la interacción social - Alteración en la comunicación - Comportamientos estereotipados e intereses restringidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteraciones sociales y comunicativas - Rigidez mental y comportamental
Subcategorías diagnósticas	<ul style="list-style-type: none"> - Trastorno Autista - Trastorno Asperger - Trastorno Rett - Trastorno Desintegrativo Infantil - Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado 	
Especificidad		<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de severidad - Con o sin discapacidad - Con o sin trastorno del lenguaje - Asociado a alguna condición médica o ambiental - Asociado con algún trastorno del neurodesarrollo mental o comportamental

Según Rodríguez (2016, p.10), las personas con TEA se caracterizan por alteraciones persistentes en la comunicación e interacción social así como por la presencia de comportamientos, intereses o actividades restrictivos y repetitivos.

Este trastorno se encuentra presente desde la infancia, aunque es posible que no se manifieste hasta que haya transcurrido un determinado período de tiempo.

A partir de esta clasificación, los criterios diagnósticos del TEA se reducen, pasando de tres a dos, de forma que quedan más agrupados (Rodríguez, 2016):

1. Alteraciones sociales y comunicativas: este criterio contiene los déficits en reciprocidad social y emocional, comunicación no verbal y problemas para entablar relaciones.
2. Rigidez mental y comportamental: en este criterio se recogen los patrones de conducta restringidos y estereotipados, la hipo o hiper-reactividad ante estímulos sensoriales o la excesiva fijación ante objetos o rutinas.

Según Cererols (2012) resulta necesario destacar que estos síntomas básicos se encuentran relacionados con deficiencias sociales y de comunicación, así como actividades obsesivas y miedo a los cambios. Con respecto a la comunicación, las personas con TEA carecen de unas herramientas sociales que les permitan entablar relaciones con los demás, especialmente con respecto a la comunicación. Además, dado que la comunicación no es únicamente verbal, sino que influyen muchos otros parámetros no verbales, se incrementa su dificultad más aún. Por lo tanto, la única salida para una persona con autismo ante una situación que les provoca frustración es el aislamiento. Además, para las personas con TEA, la interpretación de los sentimientos, tanto propios como ajenos, también supone un problema, debido a que no logran comprender lo que siente de forma interna, ni expresarlo con claridad. Por último, en relación con las conductas repetitivas y el miedo a los cambios, se destaca que estas personas manifiestan un interés repetitivo por determinadas tareas, así como una necesidad por tener una rutina y una resistencia a los cambios. Esto puede generar estrés, ansiedad, falta de flexibilidad o tics, entre otros.

Cualquier persona que tenga TEA debe presentar síntomas, como mínimo, en ambas dimensiones. No obstante, existen otros múltiples factores que hacen del TEA un trastorno muy diferente entre unas personas y otras, e incluso de un período a otro de la vida (Barthélémy, Fuentes, Howlin, & van der Gaag, 2009).

Una vez mencionados los síntomas básicos que presentan las personas con TEA, es necesario destacar además una serie de síntomas que pueden darse pero que, a diferencia de los anteriores, no son necesariamente esenciales, aunque es necesario destacar que se dan frecuentemente (Cererols, 2012):

- Pensamiento no verbal: en las personas con TEA, predominan especialmente tres tipos: el visual, el pensamiento con patrones y el lógico-verbal. En el primer caso, estas personas piensan a través de imágenes y da como resultado un buen nivel en dibujo, construcción o robótica, entre otros. En el segundo caso, la habilidad es la música, las matemáticas o el ajedrez. Por último, las personas que piensan de esta forma tienen niveles altos para adquirir idiomas, periodismo, logopedia, etc.
- Falta de contacto visual: a las personas con TEA les cuesta mantener la mirada a los ojos de la persona con la cual están entablando una conversación.
- Prosopagnosia: se trata de un trastorno que impide reconocer las caras de las personas. Esta dificultad puede ir desde su forma más leve, que se centraría en no recordar las caras de las personas que no ve con frecuencia, hasta la forma más grave que le impide reconocer a sus familias.
- Alexitimia: este síntoma hace referencia a la dificultad para identificar y expresar correctamente el estado emocional. Esto es, no encontrar las palabras adecuadas para referenciar las emociones.
- Savant: algunas personas tienen, además, el “síndrome del Sabio” o Savant, que consiste en tener unas grandes habilidades o talentos en determinados campos.
- Hipersensibilidad sensorial: esta gran sensibilidad se encuentra en muchas personas con TEA y puede afectar, principalmente, al tacto, sonido, sabores y/o equilibrio.
- Ansiedad y depresión: esta condición aparece reflejada desde la infancia hasta la vejez, pero es especialmente destacable durante los períodos de mayores cambios.
- Otros: existen otras manifestaciones como pueden ser la epilepsia, la hiperactividad, el déficit de atención o problemas gastrointestinales.

En definitiva, esto revela la gran variedad de conductas o comportamientos que pueden presentar las personas diagnosticadas con TEA, lo cual implica que cada uno tiene su propio diagnóstico que le diferencia del resto. Se trata, por lo tanto, de un trastorno muy heterogéneo y es necesaria una descripción detallada y personalizada de cada caso. En este sentido, es necesario tener en cuenta si este trastorno tiene asociada comorbilidad con otros trastornos o discapacidades, como son: discapacidad intelectual, trastorno del lenguaje, alguna condición médica o ambiental, o algún trastorno del neurodesarrollo mental o comportamental (Palomo, 2017). Además, es necesario conocer el grado de severidad del trastorno. Para ello, el DSM-5 ha establecido tres niveles para especificarlo con una mayor precisión (ver tabla 2).

Tabla 2 Niveles de severidad para el Trastorno del Espectro Autista. Basada en (American Psychiatric Association, 2014). Elaboración propia.

		Comunicación social	Intereses restringidos y repetitivos
Nivel 1: Requiere apoyo		Tiene un déficit en la comunicación social que le genera un problema sin ayuda. Presenta dificultades para establecer interacciones y aporta respuestas atípicas. Parece no tener interés en las interacciones. Es capaz de pronunciar frases completas.	La falta de flexibilidad produce interferencias en el funcionamiento de los contextos. La independencia es dificultada por los intereses fijos.
Nivel 2: Requiere apoyo significativo		Déficit considerable en las habilidades de comunicación; dificultades sociales aun teniendo apoyo; limitada interacción social y respuesta anormal a las aproximaciones sociales con los demás.	La falta de flexibilidad comportamental y las conductas repetitivas perjudican en el funcionamiento en determinados ámbitos. Frustración al interrumpir las conductas repetitivas; dificultad para modificar un interés fijo.
Nivel 3: Requiere apoyo muy significativo		Déficit grave en habilidades de comunicación social que provocan discapacidades de funcionamiento; inicio restringido de la iniciación de interacciones sociales; mínima respuesta a las aproximaciones de otras personas.	La falta de flexibilidad comportamental y las conductas repetitivas perjudican en el funcionamiento en todas las esferas de la vida. Dificultad para modificar un interés fijo.

3.2. Detección: importancia del diagnóstico precoz

Como se ha comentado previamente, el TEA se encuentra presente en las personas desde la infancia. No obstante, resulta complicado detectar antes de

los 2 años la existencia de este trastorno. Además, es frecuente que se tarde más de un año en obtener los resultados de un primer diagnóstico y, del mismo modo, se logre obtener un diagnóstico final dos años y medio después de haber iniciado la consulta (Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista, 2005). Esto revela que el proceso de detección se vuelve tardío y complejo, lo que perjudica la posterior intervención.

Así, resulta esencial presentar una especial atención con el fin de detectar este trastorno de forma temprana, logrando así una intervención específica forma precoz. Esto es relevante porque diversos estudios han demostrado que el pronóstico de los niños con TEA mejora si se logra una intervención temprana. En España, la media de sospecha de existencia de este trastorno se encuentra situada entre los 22 y los 26 meses de edad. Asimismo, los ámbitos más importantes en la detección de este trastorno son el ámbito familiar, el sanitario, el educativo y los servicios sociales. No obstante, estos suponen, en muchas ocasiones, una barrera que impide su reconocimiento (Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista, 2005).

Para lograrla, es necesario realizar un seguimiento del desarrollo de los niños, teniendo en cuenta los signos tempranos de alerta específicos para cada edad. Asimismo, hay que recordar que no hay ninguna prueba biológica que otorgue un diagnóstico, sino que debe ser realizado por equipos multidisciplinarios expertos en TEA (Hervás, Maristany, Salgado, & Sánchez, 2012).

Los miembros de estos equipos multidisciplinarios deben tener formación sobre este trastorno. Asimismo, al menos uno debe estar formado en la evaluación y el diagnóstico de TEA y en los instrumentos estandarizados. Este equipo, además, debe tener acceso a la información del resto de profesionales que intervienen en otros ámbitos con el niño (Barthélémy et al., 2009).

En este sentido, para lograr una detección y una evaluación temprana, los miembros del Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista (2005) han establecido unos parámetros y un proceso que debe seguirse para lograr una detección temprana. Este proceso se encuentra dividido principalmente en dos niveles: el primer nivel se corresponde con una vigilancia del desarrollo;

mientras, el segundo consta de una detección específica. Así, este proceso se completa con un tercer nivel, en el cual se deriva a un servicio diagnóstico especializado que se encargará de promover un programa de atención temprana.

- **Primer nivel: vigilancia evolutiva de rutina.** Mediante un programa de seguimiento del niño sano, este nivel consiste en vigilar el desarrollo de todos los niños. Se deberá, por lo tanto, organizar toda la información, así como las posibles preocupaciones de las familias, el uso de escalas y pruebas que midan el desarrollo general, y las observaciones sobre el desarrollo que realizan los profesionales.
- **Segundo nivel: Detección específica de TEA.** Este nivel requiere que los profesionales de Atención Primaria conozcan los signos de alerta asociados a cada edad. Aquí se realizarán las pruebas pertinentes.

Así, una de las herramientas más empleadas para el cribaje del TEA es el cuestionario M-CHAT, una versión más reciente del cuestionario CHAT. Este instrumento evalúa la posibilidad de autismo entre los 16 y 30 meses de edad. Consta de una serie de preguntas que se realizan a las familias en primer lugar, seguido de un posterior seguimiento. Se centra en aspectos de la conducta como la interacción y la comunicación (Rodríguez, 2016).

Existen, además, otros cuestionarios paralelos a éste, como son el Cuestionario de Comunicación Social (SCQ), el Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa (ABAS-II) o el Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur, entre otros (Rodríguez, 2016).

A continuación, se muestra un diagrama en el que se encuentra recogido este proceso (Ilustración 1):

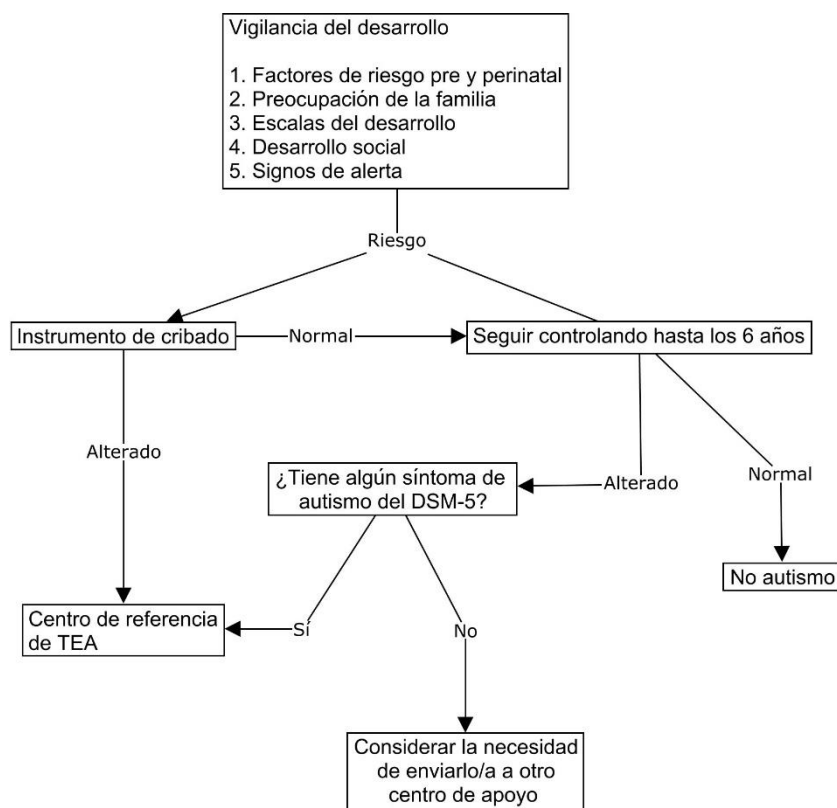


Ilustración 1. Algoritmo de decisión para la detección de los Trastornos del Espectro Autista. Basada en (Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista, 2005) y (American Psychiatric Association, 2014). Elaboración propia.

3.3. Prevalencia y etiología

Hace décadas, la prevalencia del autismo era escasa, se estima que cuatro o cinco casos por cada 10.000 personas (Alcantud, Alonso, & Mata, 2016). Conforme han pasado los años, la tasa de prevalencia del TEA se ha incrementado. En la actualidad, los indicadores muestran que alrededor de 6 personas de cada 1.000 presentan este trastorno (Navas & Vargas, 2012). Una de las posibles causas de este aumento de prevalencia se debe a los cambios sufridos conforme se ha ampliado la investigación y el conocimiento acerca de este trastorno. En este sentido, es necesario destacar el cambio en los criterios diagnósticos y la mejora en las prácticas de detección y diagnóstico. No obstante, estas posibles causas no deben ser un impedimento para considerar que exista un aumento en la incidencia de este trastorno (Alcantud et al., 2016).

Según Amodia y Andrés (2006) el TEA se diagnostica con mayor frecuencia en hombres que en mujeres, en proporción de una mujer por cada tres/cuatro hombres. No obstante, en aquellas mujeres que presentan dicho trastorno, los

síntomas tienden a tener un mayor nivel de severidad. Además, alrededor del 25% de las personas que presentan TEA son más propensas a padecer otros trastornos, entre los que se pueden destacar epilepsia, esclerosis tuberosa, ceguera, sordera o neurofibromatosis.

Del mismo modo, a lo largo de los años, muchas han sido las teorías que han intentado establecer una explicación sobre las causas del TEA sin obtener unos resultados que lo expliquen de forma concreta. En un primer momento, después de la descripción de Kanner en 1943 del autismo, se consideró que la familia tenía una gran relevancia en el origen de este trastorno, teoría que con el tiempo ha quedado desestimada (Navas & Vargas, 2012). Haciendo referencia a las palabras de estos autores (p.45) se puede considerar que, *en la actualidad, posterior a varios estudios se ha determinado que el autismo es una disfunción física del cerebro que provoca discapacidad en el desarrollo. Es un trastorno cerebral complejo que afecta la coordinación, sincronización e integración entre las diferentes áreas cerebrales. Las alteraciones esenciales de estos trastornos se justifican por múltiples anomalías cerebrales, funcionales y/o estructurales.*

Barthélémy et al. (2009) afirman que solamente un 10% de los casos de autismo se identifica con una única causa. Estudios más actuales revelan, por el contrario, que el autismo tiene un origen multifactorial en el que interactúan diversos factores genéticos, neurobiológicos y ambientales (Rodríguez, 2016):

- **Factores genéticos:** alrededor de un 20% de los casos se corresponden con una alteración genética, mientras que un 5% se corresponden con un trastorno cromosómico visible. Navas y Vargas (2012) afirman la existencia de alteraciones genéticas y diversos estudios revelan un alto grado de control genético en la aparición de este trastorno en hermanos gemelos, aumentando también la posibilidad de este trastorno en familiares de primer grado de las personas con autismo (Amodia & Andrés, 2006).
- **Factores neurobiológicos:** se ha encontrado un aumento del crecimiento cerebral durante el período prenatal en personas con TEA. También se aprecia un aumento de la serotonina y modificaciones en el trabajo del cerebro y del cerebelo (Navas & Vargas, 2012). Diversos estudios revelan que estas personas presentan un lenguaje muy lateralizado en el cerebro,

así como una alteración en la conectividad entre áreas cerebrales. Otros estudios afirman que se da una menor conectividad entre las diversas áreas del lenguaje con las regiones cerebelosas derechas. Según Rodríguez (2016) esto implica una alteración del control modulador del lenguaje y en la función automática del cerebelo, pudiéndose explicar el hecho de que la mayoría de las personas con TEA adquieran el lenguaje por la plasticidad cerebral que permite alcanzarlo por vías diferentes al desarrollo típico

- **Factores ambientales:** a pesar de que este tipo de factores no constituyen el origen principal del autismo, existen estudios afirman que sí que pueden tener determinada influencia. Navas y Vargas (2012) aseguran que estos factores pueden ser prenatales, perinatales y postnatales.

Teniendo en cuenta las palabras de Rodríguez (2016), la interacción de estos tres factores van a tener una gran consecuencia en el desarrollo de las personas con TEA, modificando áreas y vías de conexión que tienen una gran importancia a la hora de poner en marcha los procesos cognitivos y lingüísticos. Esto tendrá consecuencias en los procesos de orden inferior y superior, junto a la cognición social y la forma de actuar en diferentes contextos sociolingüísticos complejos.

3.4. Teoría de la Mente, Juego Simbólico y TEA

La Teoría de la Mente es la capacidad que poseen las personas para atribuir estados mentales (sentimientos, deseos o creencias) a los demás. Esta habilidad facilita la comprensión y predice las conductas de otras personas, al tiempo que modifica la propia conducta social (Rodríguez, 2016). Esta habilidad se desarrolla entre los tres y los cuatro años y permite ser consciente de que las demás personas tienen pensamientos o conocimientos diferentes a los propios.

Según Garro, Gómez y Martín (2012) existen unas habilidades básicas necesarias para resolver las pruebas de la Teoría de la Mente. Entre ellas, destacan la capacidad para recordar y recuperar deseos, sentimientos, pensamientos y acciones del pasado, funciones ejecutivas y simbólicas, Juego Simbólico, y habilidades verbales.

Según Uribe, Gómez, y Arango (2010) los niños, a partir del primer año de vida, desarrollan una capacidad para realizar representaciones de las

representaciones de los hechos que ocurren en el mundo. A estas representaciones las denomina metarrepresentaciones. Así, el niño posee una capacidad innata para separar la información simbólica de la real.

En este sentido, se puede hablar de dos tipos de representaciones sobre mundo: representaciones primarias y secundarias. Las representaciones primarias hacen referencia a las representaciones del mundo. Por su parte, las representaciones secundarias suponen un nivel más avanzado, y son las creencias personales sobre el mundo, las cuales pueden no tener relación alguna con este. Este nivel más avanzado de representaciones es el que se corresponde con las metarrepresentaciones.

El Juego Simbólico comprende el punto de partida de este nivel más complejo de representaciones. El Juego Simbólico corresponde a la actividad natural que el niño realiza de forma espontánea sobre su vida. El niño trasciende el significado de los juguetes y les aporta su propio significado, vinculándolo con su experiencia. Se reelaboran los sentidos de la vida, se descubren nuevos significados de los objetos. En este tipo de juego se relacionan la realidad y la fantasía (Villalobos, 2009).

Así, un niño que presenta dificultades en la elaboración del Juego Simbólico, como es el caso de los niños con TEA, se muestra que poseen una rigidez mental, que no les permite crear elaboraciones personales de forma flexible y fluida. Su forma de jugar se limita a seguir instrucciones (Villalobos, 2009).

Diversos experimentos han demostrado que las personas con autismo presentan niveles más bajos en Teoría de la Mente que otras personas, lo cual revela que tienen alteraciones pragmáticas (Artigas, 1999).

No obstante, aquellas personas que no posean herramientas o tengan dificultades a la hora de resolver las pruebas, podrían trabajar estas habilidades con el fin de resolverlas de forma exitosa y realizar una generalización a cualquier otro contexto (Garro, Gómez, & Martín, 2012) .

Asimismo, según Rodríguez (2016, p.40), "las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades de alto nivel, que incluye: planificación de la acción

futura, modificación de la conducta de acuerdo a la retroalimentación, selección entre varias conductas y la resistencia a la interferencia”.

Teniendo en cuenta las palabras de Rodríguez (2016), las personas con TEA muestran diferentes afectaciones, como problemas de fluidez cognitiva, planificación, cambio de foco de atención, y memoria de trabajo a corto plazo. Con respecto al cambio de foco de atención y la planificación, estas dos funciones ejecutivas están relacionadas con inteligencia no verbal, la cual se correlaciona a su vez con el nivel de severidad de este trastorno. A mayor dificultad en la inteligencia no verbal, mayor severidad del autismo. Del mismo modo, las personas con TEA presentan dificultades para centrar su atención en la coherencia central, lo que complicará la comprensión global de un texto. Además, también presentan problemas con las oraciones o palabras que contienen dobles sentidos. Este autor también destaca la dificultad en la memoria procedimental, que repercute en la adquisición de nuevos conocimientos y el control de los aprendidos previamente.

En definitiva, las personas con TEA manifiestan alteraciones en los procesos cognitivos, falta de coherencia central, disfunciones ejecutivas y problemas con la memoria procedimental, lo cual dificulta su habilidad para atribuir de forma sencilla estados mentales a otras personas e influye negativamente en la capacidad para mantener comunicación de forma más compleja.

3.5. Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación para personas con TEA: PECS

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) se corresponden con una forma de comunicación paralela al lenguaje hablado que tiene como fin último aumentar y/o compensar las dificultades en la comunicación (ARASAAC, 2019). Este tipo de comunicación pretende mejorar el habla natural o sustituirla en aquellos casos en los que no sea posible.

Así, según Morales (2014), los SAAC se emplean con unos objetivos fundamentales que conllevan una serie de ventajas las cuales es necesario destacar:

- Son una herramienta útil en el ámbito comunicación que apoyan o sustituyen a la comunicación oral.
- Facilitan la comunicación.
- Favorecen la expresión y comprensión, lo cual permite aumentar la calidad de vida de las personas.
- Mejora la autonomía y la independencia de las personas en el ámbito de la comunicación.
- Garantiza la participación, la integración y el acceso de forma igualitaria en los distintos ámbitos sociales.

Por ello, es necesario enseñar este sistema de comunicación tanto a la persona destinataria de él como a su entorno, con el fin de que no sea algo aislado sino un elemento que le permita participar de forma activa en la sociedad. Lo más importante es, por lo tanto, que la persona que presenta algún tipo de discapacidad en la comunicación tenga cosas importantes que comunicar a las personas de su alrededor, que sepa cómo tiene y puede hacerlo y que cuente con interlocutores que participen en el diálogo (ARASAAC, 2019).

Existen múltiples y diferentes SAAC, por lo que será necesario evaluar cuál es el más adecuado y el que mejor se adapta a las necesidades de cada persona.

Tanto los sistemas de comunicación aumentativos como los alternativos pueden ser empleados con o sin ayuda. Esto es, los sistemas de comunicación con ayuda son aquellos que requieren un soporte para que la persona se comunique con su entorno. Así, entre este tipo de sistemas de comunicación, destacan aquellos que se basan en elementos comunes, como dibujos o fotos; los que se basan en símbolos pictográficos; en la combinación de símbolos pictográficos, ideográficos y comunes; en la ortografía; o en las palabras codificadas, como puede ser el Braille. Por su parte, los sistemas de comunicación sin ayuda son aquellos que no requieren un sistema externo para comunicarse, sino que, por el contrario, se emplea el propio cuerpo. En este tipo de comunicación destacan la lengua de signos, el bimodal, la mímica, la dactilología, la palabra complementada, los gestos, etc. (Morales, 2014).

Diversos estudios han determinado que uno de los SAACS que más se adaptan a las personas con TEA es el sistema PECS, un Sistema Aumentativo y/o Alternativo de Comunicación con ayuda. Las siglas de PECS hacen referencia a Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes, que en inglés alude a “Picture Exchange Communication System”. El fin de este sistema consiste en intercambiar imágenes en el acto comunicativo (Charlop-Christy, Carpenter, Le, LeBlanc, & Kellet, 2002).

Este sistema ha sido desarrollado en Estados Unidos por Andy Bondy y Lori Frost en el año 1985. Originalmente, el sistema PECS se creó para desarrollar la comunicación en niños preescolares con autismo y otras dificultades de interacción comunicativa (Pyramid Educational Consultants, s. f.).

Se trata de un sistema pictórico que emplea principios y técnicas conductuales básicas, como son la organización, el refuerzo y la transferencia del control de estímulos a través del retardo con el fin de enseñar a los niños una comunicación funcional por medio del uso de imágenes como referente comunicativo (Charlop-Christy et al., 2002). Estos autores explican que los niños deberán guardar sus imágenes en un cuaderno con velcro. Así, se les deberá enseñar a usar su cuaderno de PECS y crear una oración mediante la selección de estas tarjetas con imágenes, con el fin de entregárselas a la persona con la que está manteniendo una comunicación y hacer, de esa forma, una petición de un artículo que desea. El fin de los PECS es que el niño inicie solicitudes, responda a preguntas que se le planteen y haga comentarios sociales. Este sistema, según los autores, tiene un uso generalizado tanto a nivel nacional como internacional. Su importancia reside en varios motivos:

- No necesita la realización de muchos movimientos motores complejos por parte del emisor y tampoco requiere que el oyente tenga grandes conocimientos sobre un lenguaje adicional.
- El precio no es elevado y permite ser transportado con facilidad.
- Su enseñanza es relativamente rápida.
- Concentra respuestas comunicativas funcionales que suscitan interacciones significativas entre el niño y el entorno.
- Requiere que el niño se acerque a un oyente e inicie una interacción.

- Disminuye los comportamientos negativos y promueve una buena conducta social.

Así, es importante destacar que este sistema no promueve únicamente una comunicación alternativa, sino que, por el contrario, desarrolla también el lenguaje hablado de forma espontánea.

El fin último de PECS consiste en enseñar una comunicación funcional. La forma de actuación de este sistema está basada en el libro de B.F. Skinner “Conducta Verbal”, en el que se enseñan operantes verbales funcionales empleando estrategias de apoyo y reforzamiento (Autismo Diario, 2014).

Conforme se realiza este procedimiento de enseñanza del sistema PECS, resulta necesario que el profesional identifique los reforzadores que deben ser evaluados. Tras esto, el protocolo de actuación consta de seis fases que van incrementando, de forma progresiva, su complejidad.

Para ello, se comenzará trabajando la entrega de una simple imagen u objeto como una petición. Posteriormente, se enseñará a discriminar entre pictogramas y a colocarlos en frases. Finalmente, en las últimas fases se enseñará a emplear modificadores, responder preguntar y comentar situaciones (Pyramid Educational Consultants, s. f.).

A continuación, de acuerdo a lo propuesto por Charlop-Christy et al. (2002) se realiza una breve explicación acerca del proceso de enseñanza de los PECS, separados en seis fases de aprendizaje:

- **Fase I: Intercambio físico.** En esta primera fase, el objetivo consiste en que el alumno entregue una tarjeta a la persona con la que se va a entablar la comunicación con el fin de conseguir un objeto o una actividad.
- **Fase II: Distancia y persistencia.** El fin último de esta fase consiste en enseñar al niño a coger una tarjeta con una ilustración de su tablero de PECS, buscar a la persona y entregársela para conseguir un reforzador. Conforme vaya transcurriendo esta fase, la distancia entre el niño, los símbolos y su interlocutor debe ir aumentándose de forma gradual. En definitiva, lo que se busca es generalizar esta actividad.

- **Fase III: Discriminación de imágenes.** En esta fase, el niño deberá aprender a discriminar, es decir, diferenciar entre las diferentes imágenes que tiene en su tablero de PECS. En esta fase, por lo tanto, el alumno deberá comenzar a entregar la tarjeta con el pictograma correspondiente.
- **Fase IV: Estructura de la oración.** Esta fase tiene como objetivo que el niño cree oraciones en su tablero de PECS. Por ello, se le debe enseñar a combinar la tarjeta que significa “yo quiero” y la tarjeta del artículo que desea, para que acuda hacia la persona con la que quiere interactuar y le dé la tira que contiene la oración. Entonces, el oyente deberá leer esta oración en alto remarcando el “yo quiero” y la etiqueta del elemento.
- **Fase V: Peticiones en respuesta.** En esta fase, se enseña al niño a responder a la pregunta “¿qué quieres?”.
- **Fase VI: Comentario.** El fin de esta última fase es que los alumnos aprendan a realizar comentarios o responder a preguntas como: “¿qué ves?”, “¿qué oyes?” Y “¿qué es?” Así, ellos aprenden a combinar oraciones comenzando con tarjetas que hacen referencia a los verbos y la de los objetos a los que hagan referencia.

Del mismo modo, según Pyramid Educational Consultants (s. f.), después de trabajar la fase IV, debería trabajarse otra fase intermedia, denominada “atributos y vocabulario adicional”, que se centra en aprender a aumentar sus oraciones añadiendo adjetivos, nuevos verbos y preposiciones.

En definitiva, los PECS se presentan como una herramienta fundamental para las personas con TEA. Este sistema permite comunicarse de forma espontánea con cualquier persona del entorno, ya que es sencillo de comprender, a la vez que útil y manejable. Otro beneficio de los PECS recae en la posibilidad de adaptarlo a las necesidades individuales. Es, por último, una herramienta motivadora que se centra en los intereses de cada persona.

Por ello, los PECS serán el eje principal de nuestra propuesta de intervención, incluyendo la importancia de su uso tanto para la comunicación directa como para mediar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de otros aspectos de especial importancia en la intervención con niños con TEA: la Teoría de la Mente y el Juego Simbólico.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

4.1. Introducción y objetivo

El TEA es un trastorno muy amplio y diverso que engloba múltiples características y criterios diagnósticos. Así, uno de los síntomas básicos que presentan todas las personas que padecen este trastorno son las alteraciones sociales y comunicativas. Del mismo modo, es necesario destacar que diversos estudios han demostrado la relevancia que tiene la detección e intervención precoz para lograr mejores resultados.

Por ello, en esta propuesta de intervención educativa encontraremos una serie de actividades relacionadas con los tres grandes objetivos planteados en el programa: promover la comunicación en niños con TEA de edades comprendidas entre cinco y seis años mediante el sistema de comunicación aumentativa PECS, así como desarrollar la Teoría de la Mente y el Juego Simbólico. Cada objetivo engloba sus propias actividades. La consecución de cualquiera de los objetivos es independiente de la superación de los otros dos. Del mismo modo, también se encuentra recogida una propuesta de evaluación de los resultados del programa, así como una posible secuenciación.

4.2. Metodología

Este apartado queda recogido en un cronograma explicativo (ver tabla 3) de los pasos seguidos para la realización de este TFG con el fin de detallar proceso de realización de esta propuesta.

Tabla 3. Cronograma de la realización del TFG

ACTIVIDADES	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	RESULTADO Y COMENTARIOS
Planteamiento y reflexión sobre el objetivo central del trabajo							Surgimiento de la idea de centrar el trabajo en alumnos con TEA
Búsqueda bibliográfica de información teórica							Surgimiento de la idea de basar el ámbito de intervención en la comunicación, Teoría de la Mente y Juego Simbólico
Búsqueda en páginas web y blogs de docentes y especialistas de Audición y Lenguaje							Conocimiento de diferentes experiencias y creación de diferentes actividades y fases de la intervención
Consulta con expertos de Audición y Lenguaje y observación de actividades realizada en el C.E.I.P. "Villa del Mar"							Creación diferentes actividades y fases de la propuesta intervención
Seminarios con la directora del Trabajo de Fin de Grado							Seguimiento y modificación de aspectos centrales del trabajo
Elaboración y reflexión propia en base a lo analizado							Reflexión sobre posibles mejoras y nuevos ámbitos de trabajo sobre TEA
Redacción de la fundamentación teórica							Elaboración y análisis de la posible intervención en personas con TEA
Elaboración de las actividades de la propuestas							Creación de un cuaderno de comunicación de PECS y búsqueda de nuevas propuestas y actividades
Elaboración propia de un cuaderno de comunicación de PECS como anexo a al programa de intervención							Surgimiento de la idea de centrar otras actividades en el uso de PECS y añadirlo al cuaderno de pictogramas
Desarrollo de la evaluación del programa de intervención							Reflexión acerca de la evaluación del programa y posibles mejoras

4.3. Resultado: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA MEJORA DE LA COMUNICACIÓN, LA TEORÍA DE LA MENTE Y EL JUEGO SIMBÓLICO DE NIÑOS CON TEA DE ENTRE CINCO Y SEIS AÑOS

4.3.1. INTRODUCCIÓN

El autismo es un trastorno que incide en la comunicación social y en las conductas repetitivas de las personas que lo padecen. Estos dos síntomas están presentes en las personas con TEA desde su infancia.

Este trastorno, además, ha aumentado su incidencia conforme han pasado los años y han surgido nuevas investigaciones al respecto. En este momento, el número de personas con TEA se ha incrementado, pasando de una prevalencia de 4 a 60 casos por cada 10.000 personas. Además, resulta importante destacar que las personas afectadas por este trastorno son, en su gran mayoría, hombres, presentándose en tres o cuatro hombres por cada mujer. No obstante, la severidad del trastorno tiende a ser mayor cuando se presenta en mujeres.

Por otro lado, la comunicación es un proceso elemental en la vida social de las personas. Por ello, teniendo en cuenta que el TEA conlleva una dificultad para interaccionar y mantener relaciones con otras personas, será necesario dotar a las personas que tienen este trastorno de herramientas que faciliten su comunicación e interacción social. Del mismo modo, también deberán aprender a interpretar los sentimientos y estados mentales, tanto los propios como ajenos.

Resulta importante destacar que las personas con autismo sí tienen emociones, pero son las personas de su alrededor quienes tienen dificultades para interpretarlas de forma adecuada.

Este programa recoge, por lo tanto, una propuesta de intervención educativa para alumnado con TEA que tiene en cuenta algunas de las necesidades básicas de estas personas. Se trata de un documento especialmente práctico que pretende ofrecer a los profesionales de la Educación y a las familias una forma de abordar los problemas de comunicación, Teoría de la Mente y ausencia de

Juego Simbólico en los niños con TEA, ofreciendo herramientas y procedimientos eficaces en la intervención.

Además, resulta esencial tener en cuenta la importancia de la intervención temprana, puesto que diversos estudios revelan que la eficacia de la intervención es mayor cuanto antes se aborda el trastorno.

Especialmente, este programa está pensando, por lo tanto, para niños de entre cinco y seis años con TEA, escolarizados en centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria que presentan unas conductas que se manifiestan con frecuencia en las personas que padecen este trastorno. Estas son:

- Realización de comportamientos repetitivos
- Ausencia de Juego Simbólico
- Falta de expresión de ideas y de sentimientos
- Poco interés por mantener una comunicación con otros interlocutores
- Ausencia de contacto visual

Así, este documento se compone de tres grandes tipos de actividades, en los que se combina la teoría y la práctica. En primer lugar, se aborda la comunicación mediante el uso de PECS, estableciendo en qué consiste este sistema de comunicación aumentativa y cómo ponerlo en práctica. Así, seguidamente se proponen una serie de actividades relacionadas con la Teoría de la Mente. Por último, se abordan actividades sobre el Juego Simbólico.

4.3.2. OBJETIVOS

Este programa de intervención presenta tres grandes objetivos generales, que a su vez contienen múltiples objetivos específicos. Estos son:

1. Potenciar la intención comunicativa de niños de entre cinco y seis años con TEA mediante el uso del sistema aumentativo PECS.
2. Fomentar el desarrollo de la Teoría de la Mente de niños de entre cinco y seis años con TEA, comprendiendo así que los demás tienen estados mentales diferentes a los propios.
3. Favorecer el Juego Simbólico de niños de entre cinco y seis años con TEA, vinculando la realidad y la fantasía.

4.3.3. SECUENCIACIÓN

Los objetivos planteados se encuentran secuenciados en base a su importancia y dificultad. Por ello, lo esencial sería trabajarlos en el orden establecido, ya que están vinculados y, a su vez, se irá aumentando su complejidad.

Este programa se encuentra ideado para ir superando las diferentes fases de cada objetivo. Por ello, no es un programa con una duración determinada, sino que se debe prolongar a lo largo del tiempo conforme sea necesario. Cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje individualizado.

Asimismo, a continuación, se propone una secuenciación de trabajo posible que incorpora los tres objetivos principales conforme se van superando las diferentes fases de cada uno (véase anexo II).

En primer lugar, se comenzará a trabajar el primer objetivo: potenciar la intención comunicativa del niño mediante el uso del sistema aumentativo PECS. Concretamente, las cuatro primeras fases. Así, de forma paralela a esta última fase, se puede comenzar a trabajar el segundo objetivo de este programa: Fomentar el desarrollo de la Teoría de la Mente. En este caso, se comenzará con las dos primeras fases y, una vez superadas estas, se podrá comenzar a trabajar el tercer objetivo: Favorecer el Juego Simbólico.

Cada objetivo será independiente y podrá prolongarse más en el tiempo que el resto. Esto es, la consecución de un objetivo no implica la superación del resto.

4.3.4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

A continuación, se presentan una serie de actividades agrupadas en tres grandes apartados. Cada uno de ellos se encuentra orientado hacia la consecución de los objetivos planteados.

Asimismo, resulta necesario mencionar que cada objetivo conlleva una serie de fases que tendrán que estar completadas antes de continuar con las posteriores. Así, si el docente considera que, una vez realizadas las actividades planteadas en este programa no se ha alcanzado la fase, deberá proponer nuevos ejercicios que se asemejen. Esto refleja únicamente una propuesta de intervención.

4.3.4.1. ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN ORAL CON EL APOYO DEL SISTEMA PECS

Las siglas PECS hacen referencia al sistema *Picture Exchange Communication System*. Se trata de un sistema Aumentativo y Alternativo de la Comunicación (SAAC) basado en el intercambio de imágenes. El fin último que persigue es que las personas aprendan a comunicarse de forma espontánea para conseguir objetos o acciones que les resultan motivadoras.

La metodología de trabajo de este sistema consiste en un entrenamiento especializado que consta de seis fases. Es un método interactivo de comunicación que emplea símbolos para realizar peticiones, hacer elecciones o aportar o responder a informaciones. En estas fases, el sistema se adapta a las capacidades de la persona, a la vez que va incrementando la dificultad.

Es importante tener en cuenta que el avance de estas fases se realiza de forma progresiva, teniendo cada persona un ritmo diferente de aprendizaje. Así, es posible que en determinados casos no se alcance la última fase, lo cual implica que la persona destinataria no alcanzaría un lenguaje espontáneo completo.

A continuación, se relata la metodología de entrenamiento de cada una de estas fases para los alumnos.

Fase I: Intercambio físico

Objetivo específico: intercambiar un pictograma para conseguir un reforzador. Para ello, deberá acercarse al docente, realizar la acción de entregar dicho pictograma y, consecuentemente, recibir el objetivo deseado.

Metodología:

El especialista, antes de comenzar esta fase, debe averiguar mediante la observación qué reforzadores son los que el niño desea. De esta manera, no se trabajará con objetos cotidianos, sino con aquellos que llaman la atención del alumno.

La forma de trabajo se desarrollará en el aula específica, en este caso en el aula de Audición y Lenguaje. Así, el docente se sentará en una mesa frente al alumno. Del mismo modo, se colocará el objeto deseado por el niño a una corta distancia que permita que él lo vea, pero no pueda cogerlo. Se colocará, además, una tarjeta sobre la mesa. Es importante destacar que dicha tarjeta puede contener o no el pictograma correspondiente al objeto, pero su discriminación se trabajará de forma específica más tarde.

Una vez que el niño haya intercambiado el pictograma para conseguir el reforzador, el docente deberá decir el nombre de dicho objeto y proporcionárselo. Por ejemplo, si el reforzador en este caso fuese una pelota, el docente diría: “¡Muy bien! Toma tu pelota”. Además, podrán ser usados diferentes objetos reforzadores para que las actividades resulten más dinámicas y se pueda generalizar el aprendizaje, pero siempre presentados de forma individual. Asimismo, no debe promoverse aún la comunicación verbal en el niño, sino que todo debe centrarse en el intercambio físico.

Esta fase va a conllevar tres tipos de actividades diferentes, que van a ir incrementando su dificultad. Cada actividad se repetirá en varias ocasiones hasta que el docente considere que el alumno ha adquirido el objetivo de cada una, momento en el que se pasará a la siguiente.

1- Intercambio guiado: en primer lugar, el docente debe guiar al alumno a recoger la imagen, extenderle la mano y entregarle la tarjeta. Para ello, el docente realizará esto con una mano mientras extiende la otra para recibir la tarjeta. A continuación, de forma sistemática se le concederá el objeto y se le dejará jugar con él durante unos breves minutos. A su vez, se le reforzará con gestos y alabanzas.

En este sentido, si al alumno le atraen los juguetes relacionados con vehículos, por ejemplo, se trabajará con un coche. De esta forma, cada vez que el alumno solicite el coche, el docente responderá en consecuencia: “Ah, claro, tú lo que quieres es el coche, ¡Muy bien!”. En definitiva, se refuerza al niño verbalmente y con el objeto solicitado.

2- Reducción de las ayudas: una vez que el alumno ya realiza de forma más natural la primera actividad, el docente deberá ir reduciendo las ayudas. En

un primer momento, dejará que sea el niño quien deje su tarjeta en la mano de forma autónoma, luego dejará que extienda él solo su mano y, por último, que recoja su tarjeta. Así, se logrará alcanzar una mayor autonomía en el intercambio.

- 3- Apertura de la mano:** la última actividad que se realizará en esta fase consiste en que el docente deberá esperar a que el alumno le entregue la tarjeta para abrir su mano y recibir la imagen. En el momento en el que esto se logre con frecuencia, el alumno estará preparado para pasar a la siguiente fase.

Fase II: Distancia y persistencia

Objetivos específicos: intercambiar un pictograma mediante el aumento de la distancia y el establecimiento de obstáculos.

Metodología:

En esta fase, el alumno aprenderá a recorrer mayores distancias para comunicarse. Para ello, deberá acudir hasta el libro de comunicación, retirar la tarjeta y llamar la atención del docente para entregársela y recibir el reforzador.

En esta fase se comenzará a emplear el cuaderno de comunicación, por lo que resulta esencial que de forma previa el docente lo haya realizado. Cada cuaderno de comunicación debe tener un vocabulario acorde a las características y necesidades de la persona que lo va a usar.

El inicio de la comunicación será más complejo conforme vayan avanzando las sesiones, de manera que el alumno aprenderá a ser más persistente. Del mismo modo, se comenzará a realizar una generalización de esta forma de comunicación para que lo amplíe a otras personas y situaciones. Además, como se mencionó en la fase previa, se pueden variar las tarjetas con los reforzadores que al niño le atraen, pero siempre presentándoselos individualmente.

Las actividades que se van a realizar en esta fase comienzan como una continuación de la fase I, con el fin de lograr una progresión. Estas son:

- 1- Coger el pictograma del cuaderno de comunicación:** en esta actividad, se enseñará al alumno a retirar la tarjeta del cuaderno de comunicación. Para ello, se dejará al alumno que retire la tarjeta y la entregue. En caso de necesitar ayuda para hacerlo, se le ofrecerá.
- 2- Incrementar la distancia entre el alumno y el docente:** una vez que el alumno, por sí solo, retira el pictograma del cuaderno para entregárselo al docente, este se retira hacia atrás para que el alumno necesite levantarse para entregarle la tarjeta en la mano. De forma gradual, se deberá ir aumentando la distancia entre el estudiante y el docente, pero manteniendo la distancia entre el estudiante y la tarjeta. Se reforzará al alumno para que lo consiga, antes de haber completado el intercambio.
- 3- Incrementar la distancia entre el alumno y las tarjetas:** conforme el alumno vaya superando la segunda actividad, se comenzará a alejar el cuaderno de comunicación del alumno, con el fin de que este tenga que acudir en busca del pictograma y posteriormente acercarse hasta el docente, darle la tarjeta y completar así el intercambio comunicativo. Del mismo modo que en la actividad previa, será necesario reforzar al alumno constantemente mientras realiza la acción.
- 4- Persistencia:** en último lugar, el docente no deberá prestar demasiada atención al alumno, con el fin de que aprenda a tocar al receptor para captar su atención y darle la tarjeta.

Fase III: Discriminación de imágenes

Objetivo específico: discriminar imágenes específicas mediante la elección del pictograma correcto entre un número variado de ellos y que solicite sus deseos mediante el uso de dichos símbolos.

Metodología:

En esta fase, el alumno debe aprender a discriminar entre las diferentes imágenes que se encuentran situadas en el cuaderno. Para ello, es importante que haya varias tarjetas disponibles en el cuaderno con los pictogramas deseados por el alumno y otros que no se correspondan con sus deseos.

Las actividades propias de esta fase las podemos dividir en dos grandes bloques, y otra actividad de perfeccionamiento.

1- Discriminación simple entre un pictograma deseado y un distractor:

en esta actividad, el docente le presenta al alumno una tarjeta de un objeto deseado y otra de un objeto no deseado de forma conjunta. Así, se le muestran los objetos reales a su lado. El estudiante, entonces, deberá dejar el pictograma en la mano del docente y recibirá el objeto que ha solicitado. Si el estudiante entrega el pictograma del objeto no deseado, recibirá ese objeto. Así, se pueden emplear los siguientes pasos:

- Una imagen de alta preferencia y una tarjeta en blanco.
- Una imagen de alta preferencia y una imagen sin sentido.
- Una imagen de alta preferencia y una imagen de baja preferencia.
- Una imagen de alta preferencia y varias imágenes de baja preferencia.

2- Discriminación compleja entre varios pictogramas de objetos

deseados: una vez que el alumno ha comenzado a discriminar los objetos, se comienza a emplear únicamente pictogramas de los objetos reforzadores. El alumno escogerá una tarjeta, y el docente dejará que coja el objeto correspondiente.

3- Uso correcto de las imágenes: cuando el alumno haya demostrado que discrimina las imágenes, se puede hacer que pida un objeto en concreto y, posteriormente, incitarle a que seleccione el pictograma adecuado. Cuando el alumno discrimina entre las imágenes y es capaz de buscarlas dentro del libro e intercambiarlas con el interlocutor, el estudiante habrá adquirido esta fase.

En caso de que el alumno realice algún error durante la discriminación, se realizará el procedimiento de corrección de error, denominado “Procedimiento de Corrección de Cuatro Pasos”. Los pasos que persigue son los siguientes:

1. Enseñarle al niño cuál es el pictograma adecuado
2. Guiar al niño para que coja el pictograma correcto, pero sin reforzarle
3. Distraer al niño y volver a colocar el pictograma en el mismo lugar, modificando el distractor
4. Volver a realizar el primer paso hasta que lo realice de forma autónoma

Fase IV: Estructura de la oración

Objetivo específico: formar oraciones para solicitar objetos deseados.

Metodología:

En esta fase, el alumno empleará el pictograma “quiero”, lo colocará en la tira-frase, tomará el pictograma que desea y lo pondrá en la tira-frase; a continuación, quitará esta última del cuaderno de comunicación y se la entregará al interlocutor.

Aquí, se trabajará con objetos presentes y no presentes que el niño solicite. Además, se empieza a emplear la tira-frase que se encuentra en el cuaderno de comunicación.

En un comienzo, se empezarán empleando los objetos o actividades que el alumno ya conoce, aunque de forma progresiva irá incrementándose su vocabulario. Por ello, las tarjetas deben estar dispuestas en categorías con el fin de localizarlas fácilmente.

Además, será necesario continuar empleando la correspondencia de forma periódica. Así, como usar un encadenamiento regresivo, es decir, vincular los nuevos conceptos con los que ya se conocen. Asimismo, se puede alentar al alumno a comenzar a hablar.

Esta fase consta de varias actividades que van incrementando su dificultad. Por ello, será preciso comenzar aportando ayudas físicas, pero ir desvaneciéndolas conforme el alumno lo realice de forma más autónoma. Es importante, además, que estas actividades se generalicen a otros contextos y personas. Estas son:

- 1- Colocar una tarjeta en la tira-frase:** la primera actividad de esta fase consiste en que el docente sitúe la tarjeta “quiero” en la parte izquierda de la tira-frase. A continuación, se deberá enseñar al alumno a añadir el pictograma del reforzador a su lado. Finalmente, entregará la tira-frase al interlocutor, el cual le entregará el objeto deseado.
- 2- Emplear la tarjeta “quiero”:** una vez que el alumno ha aprendido a situar el pictograma de los reforzadores en la tira-frase, el docente deberá quitar

el pictograma “quiero” de la tira-frase y colocarla en la parte izquierda de la tapa del cuaderno, al lado de los reforzadores. Así, una vez que el niño vaya a coger el pictograma del reforzador, se le guiará para que coja previamente el pictograma “quiero”, lo coloque en la tira-frase, y después coja el pictograma del reforzador.

- 3- Leer la tira-frase:** en el momento en el que el alumno, de forma independiente, construya la oración y se la entregue al docente, este girará la tira-frase y, señalando cada tarjeta, comenzará a leerla. Así, una vez que el alumno, por sí mismo, señala cada pictograma al tiempo que el docente lo lee, se comenzará a emplear la estrategia de demora para que el niño comience a hablar. Esta estrategia consiste en que el docente lea “quiero” cuando el alumno lo señale, y seguidamente se mantenga en silencio durante unos segundos para que el alumno verbalice el reforzador. Si el alumno es capaz de verbalizarlo, le entregaremos el reforzador durante más tiempo, o más cantidad en el caso de que sea, por ejemplo, comida. Seguidamente, se realizará la misma actividad para que también lea el pictograma “quiero”.
- 4- Solicitar referentes no visibles:** esta actividad consiste en enseñar al alumno a solicitar objetos o actividades que no se encuentran a la vista, pero que él sabe que sí existen. Para ello, en un primer momento, se alejará el objeto solicitado justo después de que el alumno lo haya demandado.
- 5- Devolver la tira-frase al cuaderno de comunicación:** por último, al mismo tiempo que se afianzan los conocimientos adquiridos en las actividades previas, se debe enseñar al alumno a devolver la tira-frase de nuevo a su lugar después de haber intercambiado el objeto.

Fase V: Peticiones en respuesta

Objetivo específico: solicitar espontáneamente objetos variados y responder a la pregunta “¿Qué quieres?”

Metodología:

El docente debe enseñar al alumno un formato de respuesta para que él lo comente de forma espontánea. En esta fase se trabajará, esencialmente, con la pregunta “¿Qué quieres?”.

En esta fase se realizarán varias actividades que logren generalizar el uso de esta cuestión:

- 1- **“¿Qué quieres?” sin demora:** el docente situará en la portada del cuaderno de comunicación el pictograma “yo quiero” y algún pictograma de objetos deseados por el niño. A continuación, el docente señala el pictograma “yo quiero” y pregunta al alumno: ¿qué quieres?”. En ese momento, el alumno deberá situar en la tira-frase el pictograma “yo quiero” y la tarjeta correspondiente, además de completar el intercambio.
- 2- **“¿Qué quieres?” con demora:** el docente incrementará el tiempo de espera entre el momento en el que pregunta “¿qué quieres?” y señala el pictograma “yo quiero”.
- 3- **“¿Qué quieres?” sin estímulo físico:** en el momento en el que el alumno es más autónomo, el docente comenzará a realizar la pregunta “¿Qué quieres?” sin señalar físicamente al pictograma, dejando así que el alumno complete el intercambio de forma autónoma.
- 4- **Realizar y responder a peticiones:** cuando el niño sea completamente autónomo respondiendo a la pregunta “¿qué quieres?”, deberá trabajarse las peticiones espontáneas y las respuestas a esta pregunta de forma combinada hasta que el alumno lo haga de forma natural.

Fase VI: Comentario

Objetivo específico: responder a diferentes preguntas y realizar peticiones y comentarios espontáneos.

Metodología:

En esta última fase de comunicación se pretende que el alumno generalice su comunicación respondiendo a diferentes preguntas y realizando peticiones y comentarios. Concretamente, deberá contestar a las preguntas: “¿qué quieres?”, “¿qué ves?”, “¿qué tienes?”, “¿qué escuchas?”, “¿qué es?”. Por ello, el docente

deberá tener a la vista en el cuaderno de comunicación los pictogramas “yo quiero”, “yo veo”, “yo tengo” y “yo escucho”.

El docente deberá reforzar cada acto comunicativo mediante el reforzamiento social, ya que lo que está realizando en esta fase son comentarios sociales. Del mismo modo, es importante trabajar con pictogramas que no sean necesariamente reforzadores para el alumno pero que ya haya trabajado y adquirido previamente. Así, las actividades que realizará son:

- 1- Respuesta a la pregunta “¿qué ves?”:** el docente colocará el pictograma “yo veo” en la portada del cuaderno de comunicación y sostendrá, al mismo tiempo, un pictograma de baja preferencia para el alumno. En ese momento, preguntará “¿qué ves?”. El alumno deberá coger el pictograma “yo veo” y colocar a su lado el pictograma correspondiente. A continuación, el docente le reforzará diciendo “sí, tu ves un ____” y le dará una recompensa que no tenga relación alguna.
En el caso de que el alumno no coja el pictograma “yo veo” después de la pregunta del docente, este le guiará físicamente para que lo haga.
- 2- Discriminación entre “¿qué ves?” y “¿qué quieres?”:** cuando el alumno aprenda a responder adecuadamente a la pregunta “¿qué ves?” se comenzará a emplear otro tipo de preguntas. Así, en un primer momento, se trabajarán de forma conjunta las preguntas “¿qué quieres?” y “¿qué ves?” para que el alumno las discrimine.
- 3- Respuesta a la pregunta “¿qué tienes?”:** del mismo modo que en la actividad 1, se colocará el pictograma “yo tengo” en el cuaderno de comunicación y se situarán al lado otros pictogramas. La forma de trabajo será la misma que en dicha actividad. Esta pregunta puede ser trabajada con prendas de ropa, por ejemplo. Así, se le realizará al alumno la pregunta “¿qué tienes?” y él deberá seleccionar el pictograma adecuado entre unos cuantos.
- 4- Discriminación entre “¿qué ves?”, “¿qué quieres?” y “¿qué tienes?”:** esta actividad consiste en realizar al azar estas tres preguntas al alumno para que el alumno aprenda a discriminarlas.
- 5- Realización de preguntas variadas:** una vez que el alumno ha aprendido a realizar las preguntas “¿qué ves?”, “¿qué quieres?” y “¿qué quieres?”, se

trabajarán con otras nuevas como pueden ser “¿qué es?” o “¿qué escuchas?”.

6- Peticiones y comentarios espontáneos: el docente deberá disminuir las preguntas verbales directas como “¿qué quieres?” y sustituirlas por gestos sutiles u otros comentarios verbales como “¡Anda, mira!” para fomentar los comentarios espontáneos del alumno.

7- Habilidades de comunicación funcional: de forma paralela a la actividad 6, el alumno deberá trabajar otras habilidades de comunicación funcional, como pueden ser pedir ayuda, afirmar o negar, solicitar un descanso o seguir un horario.

Atributos y vocabulario adicional

Objetivo específico: realizar peticiones de objetos presentes y no presentes con su atributo correspondiente.

Metodología:

La enseñanza del nuevo vocabulario y de atributos se realizará de forma paralela al trabajo de las fases, una vez que se haya completado la fase IV.

El alumno deberá acudir al cuaderno de comunicación, construir una oración en la tira-frase que tenga el pictograma “yo quiero”, un reforzador y un atributo. Por último, completará el intercambio comunicativo. Así, al igual que en el resto de las fases, se realizarán varias actividades secuenciadas con el fin de ampliar su vocabulario. Estas son:

1- Construcción de una oración de tres pictogramas: el alumno deberá colocar el pictograma “yo quiero” junto a un objeto reforzador para formar una petición. En ese momento, el docente deberá preguntarle cuál quiere, señalando dos atributos, de los cuales uno es de alta preferencia y otro de baja preferencia. Además, en un primer momento, se le guiará hacia el atributo que él desea, para que lo coloque en la tira-frase hasta que lo haga de forma independiente. Si el alumno coge el atributo no deseado, se le entregará el objeto correspondiente.

- 2- Discriminación de atributos de alta preferencia:** una vez que el alumno discrimina entre atributos de alta y baja preferencia, se le presentarán al niño dos atributos de alta preferencia de un objeto y se trabajará como en la actividad anterior.
- 3- Combinación de atributos y nuevos pictogramas:** el docente deberá aumentar la complejidad, incluyendo más atributos y objetos. Así, el alumno puede llegar a solicitar objetos combinando varios atributos.

Posibles dificultades:

- Como es frecuente en niños de corta edad, puede perderse el interés de forma rápida en un objeto reforzador, por lo que en determinados momentos debería dejársele realizar una corta actividad con otro objeto, para volver posteriormente al objetivo principal. Del mismo modo, si el niño no tiene interés en ese objeto, se deberá evaluar de nuevo cuáles son aquellos reforzadores que más le atraen.
- Si el alumno no comienza a apoyar su intercambio de PECS con la comunicación oral, no debe forzársele a que lo haga.
- Será necesario tener en cuenta que, en determinados momentos de la intervención puede suceder un pequeño retroceso, que es algo natural y no debe conllevar a un abandono de este programa. Solo si ese proceso se mantuviese de forma continua, sería necesario valor la eficacia del programa en ese alumno en concreto.

4.3.4.2. ACTIVIDADES PARA FAVORECER LA TEORÍA DE LA MENTE

La Teoría de la Mente es la capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a otras personas, y ser consciente de que son diferentes a los propios. Esta habilidad condiciona las relaciones entre las personas porque permite comprender lo que dicen o hacen los demás.

Las personas con TEA presentan una dificultad para comprender lo que dicen, hacen o sienten los demás, lo cual genera dificultades en el ámbito social. Consecuentemente, estas personas tienen dificultades para predecir conductas

o intenciones ajenas, comprender las emociones, los engaños, o respetar las normas de las interacciones sociales, entre otros.

El objetivo de las fases propuestas será, por lo tanto, promover el desarrollo de esta habilidad. Así, para ello, se trabajará la percepción, los estados mentales, las diferencias entre las verdades y las mentiras y, por último, se realizará un entrenamiento específico en situaciones de falsa creencia de primer orden.

Resulta importante destacar, además, que estas propuestas se realizarán, en la medida de lo posible, apoyándolas en el cuaderno de comunicación y/o de los pictogramas empleados en él. Por ello, en el cuaderno de comunicación se destinará un apartado para los pictogramas empleados en estas fases.

Fase I: Percepción (los sentidos)

Objetivo específico: familiarizarse con los sentidos que permiten relacionarse con el entorno, así como con los órganos que lo desarrollan y sus verbos asociados.

Metodología: el fin de las siguientes actividades no consiste en desarrollar la percepción sensorial, sino en emplear de forma correcta los verbos propios de cada sentido. Es importante, además, que el docente realice preguntas y comentarios en los que se use el verbo asociado a cada sentido.

- 1- Actividad “veo, veo”:** esta actividad consiste en realizar un juego de observación de los objetos que hay alrededor. Un participante pensará en uno de esos objetos y dirá: “veo, veo”, y el otro participante contestará: “¿qué ves?”. Entonces, el primero, responderá “veo una cosita que...” y dará una pista sobre el objeto. La otra persona tendrá que adivinar qué cosa ve.
- 2- Actividad “discriminación de sonidos”:** esta actividad consiste en discriminar qué sonidos se oyen. Para ello, se proyectará el vídeo¹ “jugamos a adivinar los sonidos de los animales, la casa y la ciudad”. El

¹ Enlace al vídeo colgado en Youtube por la especialista de Audición y Lenguaje Eugenia Romero: <https://www.youtube.com/watch?v=ZF29rHIRLZk&t=52s>

docente debe realizar preguntas como “¿qué oyes?”, “¿por qué sabes que es ...?”.

- 3- **Actividad “la gallinita ciega”:** esta actividad consiste en tapar los ojos al alumno y darle objetos para que los toque y adivine qué es. Del mismo modo, esta actividad se trabajará también para el sentido del gusto, dándole comida para que adivine lo que es. El docente debe realizar preguntas para enfatizar el uso de los verbos adecuados a cada sentido.
- 4- **Actividad “la caja de los olores”:** esta actividad consiste en introducir objetos en una caja para que el alumno, mediante el olfato, averigüe qué hay dentro de ella. Al igual que las anteriores, es fundamental promover el diálogo empleando los verbos asociados a ese sentido.

Fase II: Percepción (las diferentes perspectivas)

Objetivo específico: comprender que las personas pueden ver cosas diferentes, y ser consciente de que los objetos cambian su aspecto en función del lugar desde el que se aprecien. En definitiva, entender que importa el qué y el cómo se ven las cosas.

Metodología:

- 1- **Actividad “¿qué ves tú?”:** esta actividad consiste en comprender que las personas ven cosas diferentes. Para ello, el docente doblará una hoja por el centro y colocará a cada lado un pictograma diferente. A continuación, colocará la hoja de forma que el niño solo vea un pictograma y le preguntará: “¿qué ves tú?”. Después, le preguntará: “¿qué veo yo?”. Cuando el alumno responda que no sabe, el especialista afirmará: “muy bien, no lo sabes porque no lo ves” y después se lo enseñará o dará pistas para adivinarlo (véase actividad “¿qué ves tú?” en el anexo III).
- 2- **Actividad “diferentes perspectivas”:** esta actividad consiste en agrupar objetos vistos desde diferentes perspectivas en categorías. El alumno deberá entonces agrupar las imágenes de un mismo objeto. Después, el docente le explicará las diferentes visiones (de frente, bocabajo, perfil, etc.) y le realizará preguntas sobre cómo ve a los objetos que ha agrupado (véase actividad “diferentes perspectivas” en el anexo III).

- 3- Actividad “cajas mágicas”:** esta actividad pretende mostrar al alumno que hay cosas que sabe y conoce que son diferentes a las que conocen los demás. Para ello, el docente empleará dos cajas iguales, y dos objetos iguales, pero de diferente color. Previamente le enseñará y preguntará al alumno qué son esos objetos. Después, le tapará los ojos, meterá cada objeto en una caja y preguntará al alumno dónde está cada uno. Posteriormente, se pueden trabajar otras cuestiones como: “¿por qué no lo sabes?”, “¿quieres saber lo que hay?”, “¿qué es?”, “¿por qué lo sabes?”.

Fase III: Términos mentales

Objetivo específico: reconocer los diferentes verbos asociados a las acciones mentales y aplicarlos correctamente tanto para sí mismo como para las demás personas.

Metodología:

- 1- Actividad “¿cuál es la pregunta?”:** esta actividad está pensada para trabajarla con el material “What are they asking?” que está formado por 56 cartas que contienen diferentes situaciones y gente realizando preguntas. El alumno deberá describir la imagen y decidir qué se está preguntando (véase actividad “¿cuál es la pregunta?” en el anexo III).
- 2- Actividad “resolvemos problemas”:** esta actividad se realizará con unas cartas que ilustran situaciones problemáticas. Cada situación contiene entre cuatro y seis pasos. Además, algunas contienen situaciones positivas y negativas, de forma que el alumno deberá ordenarlas cronológicamente y reflexionar sobre ellas. Esta actividad se realizará con el material “Secuencias básicas: Nita y Zaro” (véase actividad “resolvemos problemas” en el anexo III).
- 3- Actividad “pensar, creer y saber”:** esta actividad consiste en visualizar unas secuencias del libro “En la mente” de I. Monfort Juárez y M. Monfort para trabajar las diferencias entre los verbos “pensar, creer y saber”. Las imágenes se presentarán de una en una y se irán realizando preguntas como: “¿qué hace?”, “¿sabe lo que hay en la caja?” “¿tú qué crees que

es?”, “ahora, ¿sabe lo que hay?” (véase actividad “pensar, creer y saber” en el anexo III).

Fase IV: Emociones, expresiones y gestos

Objetivo específico: reconocer y comprender los sentimientos, emociones y gestos de las personas en diferentes situaciones.

Metodología:

- 1- Actividad “el monstruo de colores”:** esta actividad consiste en leer el cuento “El monstruo de los colores”, donde se recogen diferentes estados de ánimo y sentimientos. Posteriormente, se le deberán realizar cuestiones al alumno acerca de lo que se ha leído.
- 2- Actividad “marionetas de las emociones”:** esta actividad consiste en mantener un pequeño diálogo con el alumno mediante el uso de marionetas que reflejen las diferentes emociones. El diálogo puede asociarse a la actividad 1.
- 3- Actividad “memory de las emociones”:** esta actividad consiste en colocar bocabajo una serie de cartas que forman parejas. De uno en uno, irán levantando dos cartas para comprobar si representan la misma emoción. En el caso de que así sea, los participantes deberán nombrar y representar el gesto correspondiente (véase actividad “memory de las emociones” en el anexo III).
- 4- Actividad “aprendo a responder: ¿quién? ¿cómo está? ¿por qué?”:** esta actividad consiste en visualizar unas láminas en las que aparecen diferentes situaciones para trabajar la expresión de emociones y sentimientos. Al visualizar la imagen, el alumno deberá responder a las cuestiones “¿quién? ¿cómo está? ¿por qué?”. Estas láminas pertenecen a la páginas web “Soy Visual” (véase actividad “aprendo a responder: ¿quién? ¿cómo está? ¿por qué?” en el anexo III).

Fase V: Diferencia entre verdad y mentira

Objetivo específico: reconocer situaciones en las que se dice la verdad o una mentira y el porqué, y ser consciente de que existen situaciones en las que no todo es real.

Metodología:

- 1- Actividad “los absurdos”:** esta actividad consiste en presentar a los alumnos unas tarjetas con diferentes enunciados y apoyos visuales para que manifieste si ese enunciado es lógico o no. La página web Soy Visual recoge este material (véase actividad “los absurdos” en el anexo III).
- 2- Actividad “verdad o mentira”:** esta actividad consiste en presentarle al alumno láminas que contienen diferentes situaciones en las que aparecen bromas, mentiras, probabilidades (algo que una persona piensa y lo que ocurre de verdad). También deberán mostrarse imágenes en las que se observe que una persona dice una cosa, pero piensa otra. El objetivo es que el alumno discrimine lo que es verdad de lo que es mentira y el por qué (véase actividad “verdad o mentira” en el anexo III).

Fase VI: Entrenamiento específico en situaciones de falsa creencia de primer orden

Objetivo específico: ser capaz de predecir la conducta de una persona que actúa en base a una creencia errónea.

Metodología:

- 1- Actividad “en la mente”:** esta actividad consiste en visualizar y ordenar situaciones de falsa creencia de primer orden. Para ello, se debe utilizar el libro “En la mente” de I. Monfort Juárez y M. Monfort. En un primer momento, la actividad se puede emplear utilizando marionetas entre el alumno y el docente para representar las situaciones y que sea más sencillo comprenderlas. Así, posteriormente, se realizará únicamente manipulando el orden de las imágenes y analizando lo que ocurre en la secuencia. El docente deberá emplear diferentes consignas para hacer reflexionar al alumno (véase actividad “en la mente” en el anexo III).

4.3.4.3. ACTIVIDADES PARA PROMOVER EL JUEGO SIMBÓLICO

El Juego Simbólico es una actividad en la que el niño simula situaciones, personas y objetos que no se encuentran representados realmente. Esta habilidad demanda que el niño realice representaciones mentales y se atribuya a sí mismo y a su entorno características que no se corresponden con la realidad.

Esta actividad tiene unos determinados beneficios en la infancia, como son el conocimiento del entorno, la flexibilidad mental, el desarrollo del lenguaje, la asunción de roles de la sociedad adulta, así como el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

El desarrollo de la Teoría de la Mente se encuentra estrechamente vinculado al Juego Simbólico, dado que este implica el reconocimiento de las propias representaciones del mundo al tiempo que se genera una interacción basada en la atribución de estados mentales, emociones y la predicción de las conductas de los demás. Por lo tanto, para que exista el Juego Simbólico es necesario comprender las representaciones reales del mundo y, a su vez, las claves sociales del propio juego para predecir las conductas adecuadas.

Es por esto por lo que las personas con TEA tienen dificultades para alcanzar un buen desarrollo del Juego Simbólico. Esto es así puesto que, generalmente, no se interesan por los juguetes, sino que se centran, más bien, en sus rasgos físicos o en sus detalles.

A continuación, se presentan varias actividades divididas en fases que aumentan su complejidad de forma continua. Es importante mencionar la necesidad de ofrecer apoyos y guiones visuales al presentar cada actividad para favorecer que los niños se integren dentro de la misma.

Asimismo, antes de realizar cada actividad, se le deben explicar al alumno las instrucciones apoyándose en el uso del cuaderno de comunicación PECS. Del mismo modo, se les puede dejar unos minutos de juego libre para observar su actitud. El docente debe formar parte de esas actividades, intercambiando los papeles con el niño para cambiar la perspectiva de cada juego.

En el caso de que el alumno no realizase la actividad propuesta, el docente deberá realizar el modelo para que el alumno lo imite y, si no funcionase, se realizará un moldeamiento físico. Conforme el niño vaya realizando las acciones espontáneamente se irá retirando esta ayuda.

Fase I: Integración y descentración

Objetivo específico: realizar acciones cotidianas conocidas aplicándolas a objetos, personas y a sí mismo.

Metodología:

- 1- Actividad “hacer como si...”:** esta actividad consiste en simular acciones simples cotidianas empleando objetos reales. En primer lugar, las acciones deberá realizarlas sobre sí mismo, después sobre el docente y por último sobre un muñeco. Para ello se deben utilizar objetos reales, como tazas, botellas, peines, etc. y, antes de realizar la actividad, se le debe dejar al niño para ver si él lo realiza por sí mismo.
- 2- Actividad “carnets identificativos”:** esta actividad consiste en realizar una serie de carnets en los que aparezcan personas haciendo cosas diferentes para que el niño seleccione uno e imite la acción que está realizando la persona de la imagen. Para eso, se le debe entregar el carnet y el objeto real que se relaciona con la acción correspondiente. Ejemplos de carnet, podrían ser imágenes en la que aparece una persona peinándose o durmiendo. Cuando el niño realice estas acciones sobre sí mismo, se le pedirá que lo realice con el docente y con un muñeco (véase carnets identificativos en el anexo IV).
- 3- Actividad “el profesor”:** esta actividad consiste en permitir que el niño se convierta en profesor. Para ello, se aprovecharán los recursos que el docente tenga en el aula. Así, se le puede poner al niño una bata y dejar que ejerza la función de maestro y el docente sea el alumno que recibe la acción. También puede utilizar la pizarra o corregir actividades. Estas acciones las realizará de forma aislada y muy básica.

Fase II: Combinación de actores y juguetes

Objetivo específico: realizar acciones simuladas sobre varios objetos o personas y combinar dos juguetes en una misma actividad.

Metodología:

- 1- Actividad “el laberinto”:** esta actividad consiste en representar un laberinto con bloques de Lego y esconder animales en él que se han escapado de su recinto. A partir de ahí, el dueño de los animales los deberá buscar adentrándose en el laberinto.
- 2- Actividad “reposteros”:** esta actividad consiste en realizar postres utilizando plastilina. Para ello, se le puede dar una imagen de la base y que, a partir de ahí, realice el postre siguiendo una receta. Asimismo, se puede simular que los diferentes colores de la plastilina son diferentes alimentos. Además, se le puede dar una imagen para que se ayude (véase base para los postres en el anexo IV).
- 3- Actividad “la casa”:** esta actividad consiste en simular las tareas básicas que se realizan en casa: realizar la comida, poner la mesa, limpiar, recoger, planchar, etc. Para ello, se deberán utilizar objetos reales con juguetes que representan. Se puede ambientar el aula como si fuera una casa y crear rincones de las diferentes estancias.

Fase III: Inicio de secuenciación de acciones o esquemas de acción

Objetivo específico: comenzar a representar un rol de acciones temporales sencillas y atribuir sentimientos a los muñecos empleando objetos realistas o sustituciones de otros similares.

Metodología:

- 1- Actividad “la familia”:** esta actividad consiste en realizar una secuencia de acciones cotidianas que se realizan con un bebé. Para ello, empleando un muñeco, se le darán al alumno las instrucciones mediante pictogramas de lo que tiene que hacer. Esto es, por ejemplo: “1º- Cogemos al bebé, 2º- Vestimos al bebé, 3º- Damos de comer al bebé” (véase instrucciones actividad “la casa” en el anexo IV).

2- Actividad “la biblioteca”: esta actividad consiste en simular el trabajo que realiza una persona en una biblioteca: reservar libros, ordenarlos, crear carnets de lectores, etc. Para ello, de forma previa, es necesario imprimir un dibujo de un escáner de libros, carnets de lectores, lista de préstamos o lista de libros que tiene cada lector. Además, se pueden emplear cuentos reales para vincular el objeto real y un objeto sustituido. El alumno y el docente deberán crear una historia temporal sencilla (véase recursos actividad “la biblioteca” en el anexo IV).

3- Actividad “De viaje en furgoneta”: esta actividad consiste en imitar un viaje en furgoneta. Para ello, se recreará por el suelo una carretera por la que el niño y el docente deberán circular. Así, cada uno tendrá un aro a modo de volante. Para realizar la actividad, se proyectará el vídeo² “la furgoneta”. En esta canción, a medida que se simula el viaje, van sucediéndose diferentes acontecimientos que el niño deberá realizar, como son grandes curvas, túneles, etc.

Fase IV: Secuenciación de acción y objetos sustituidos

Objetivo específico: incluir nuevos personajes ficticios en los roles y disminuir el Juego Simbólico asociado a acciones cotidianas.

Metodología:

1- Actividad “somos superhéroes”: esta actividad tiene dos grandes partes. En primer lugar, habrá que crear de forma plástica brazaletes que simulen personajes ficticios. Para ello, se pueden emplear rollos de papel decorados. Así, seguidamente, el juego consistirá en simular ser un superhéroe y luchar contra personajes malvados o rescatar a alguien en una misión.

2- Actividad “ahora voy a ser...”: esta actividad consiste en realizar acciones de personajes mediante el uso de disfraces y la imitación de sus acciones. Para ello, el docente debe guardar ropa y complementos en un baúl o caja. Así, se deben realizar tarjetas de diferentes personajes ficticios. El juego

² Enlace al vídeo colgado en YOUTube por Aurora Hijosa:
<https://www.youtube.com/watch?v=neSChNzNpfw&t=98s>

consiste, entonces, en sacar una tarjeta al azar, disfrazarse de forma similar al personaje y realizar la acción que le caracterice (véase tarjetas actividad “ahora voy a ser...” en el anexo IV).

- 3- **Actividad “vamos al cine”:** esta actividad consiste en crear una representación de una escena de una película con marionetas. Para ello, previamente se debe crear un teatro de cartón que simule una sala de cine, y marionetas de cartón y otros materiales que las decoren. Por ejemplo, se puede decorar el pelo de las marionetas con cuerdas, los ojos con botones, etc. Así, después se realizará una pequeña representación.

Fase V: Sustitución plena de objetos y planificación

Objetivo específico: planificar y realizar improvisaciones mediante el desarrollo de un juego complejo y largo en el que cada niño desempeña varios papeles con diferentes actitudes y lenguajes.

Metodología:

- 1- **Actividad “el restaurante”:** esta actividad consiste en realizar un role-playing de una situación en un restaurante. Para ello, se pueden representar los papeles de comensal, camarero, cocinero, etc. Cada persona deberá vestirse con ropa apropiada y actuar de acuerdo a su papel. La comida y la bebida pueden ser representadas con cacharros y comida de juguete (véase instrucciones y carta actividad “el restaurante” en el anexo IV).
- 2- **Actividad “caos en la ciudad”:** esta actividad consiste en crear una ciudad con bloques de Lego. Para ello, se deben realizar edificios, carreteras, etc. Las personas de la ciudad serán los personajes de Lego. Asimismo, los vehículos pueden representarse con bloques de diferentes colores: rojo para los bomberos, azul para la policía, blanco para la ambulancia, verde para vehículos propios, etc. Una vez construida la ciudad, el juego consistirá en simular un accidente, al que tendrán que acudir todos los servicios públicos para rescatar a las personas y arreglar el problema.

3- Actividad “somos canguros”: esta actividad consiste en simular ser canguros. Para ello, previamente se deben realizar con cartulina unas caretas de canguro, y un pequeño bosque con cajas y otros materiales. A partir de ahí, el docente y el niño simularán que son canguros y que salen de su refugio. A su alrededor verán muchas cosas y se encontrarán con otros animales con los que mantendrán conversaciones o de los que se tendrán que alejar para no ser atacados. Además, se desplazarán dando saltos como si fuesen canguros realmente. Por el camino también podrán recoger alimentos o cuidar a sus crías. En definitiva, el docente debe incitar al alumno a imaginar una situación fantástica. Para ello puede, además, poner música que simule los ruidos de un bosque.

4.3.5. EVALUACIÓN

El fin último de la evaluación consiste en obtener información para realizar una adecuada intervención de acuerdo a las características y necesidades propias.

La evaluación propuesta se divide en tres grandes momentos. En primer lugar, se realizará una evaluación inicial en la que se recojan diferentes datos del alumno. Para ello, será necesario contar con su informe psicopedagógico. Además, se deberá obtener información directa del alumno mediante la observación con el fin de identificar sus dificultades, actitudes, intereses, así como para obtener información sobre los reforzadores, ya que tienen una importancia vital promover la comunicación mediante el uso de PECS.

Del mismo modo, la evaluación inicial contará con una entrevista con el resto de docentes y la familia para que aporten más datos que puedan ser importantes.

En segundo lugar, se deberá realizar una evaluación procesual a lo largo del período de implementación del programa. En primer lugar, el docente deberá realizar un diario en el que recoja cada día información acerca de los avances y progresos, las dificultades, los hechos más llamativos y los resultados de cada sesión. Asimismo, deberá realizar una observación directa del alumno y mantener un contacto continuo mediante reuniones con los docentes y la familia, con el fin de conocer y confirmar si los objetivos se están logrando.

Por último, una vez completado el programa, se realizará una evaluación final. Esta evaluación deberá contener información de todos los implicados en el programa. Para ello, se realizará una entrevista con la familia y con el resto de los docentes. Además, se entregará un cuestionario a todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permitirá conocer el grado de adecuación del programa (véase anexo V).

Del mismo modo, una vez obtenida toda esta información, el docente deberá realizar una evaluación final del proceso de enseñanza aprendizaje, incluyendo la validez de las actividades, la adecuación de los tiempos, las estrategias empleadas, la metodología, el uso de los recursos materiales y personales, la propia actuación docente, así como las posibles mejoras de cara al futuro.

5. CONCLUSIONES

El TEA es un trastorno muy amplio que requiere trabajar múltiples destrezas. Este trabajo ha tenido como fin último conocerlo de forma más detallada y descubrir las características que se asocian a él como medio para realizar un programa de intervención adecuado que se adapte a las necesidades de los alumnos que presentan este trastorno. Debido a esta gran variedad, el objetivo se ha centrado en promover la comunicación, la Teoría de la Mente y el Juego Simbólico, con el objetivo de fomentar una adecuada inclusión y participación en el ámbito social de cualquier niño que padezca este trastorno.

El resultado del trabajo ha sido la realización de un programa destinado a docentes que permite trabajar estos tres principios planteados en alumnos con TEA de entre cinco y seis años. Este programa pretende dar respuesta a las necesidades individuales de cada persona, con el fin de lograr una intervención temprana que permita un desarrollo de las habilidades sociales de niños que tengan este trastorno.

Este programa presenta un enfoque de trabajo general que se puede aplicar en cualquier niño de edades comprendidas entre cinco y seis años con TEA. No obstante, cualquier persona que lo desarrolle en su aula deberá adaptarlo a las características y necesidades concretas de cada uno. Principalmente, la propuesta está desarrollada para ser trabajada individualmente con cualquier alumno, pero es esencial generalizar los aprendizajes a nivel de aula y en cualquier ámbito social en el que se desenvuelva el niño. El motivo principal de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en lograr una verdadera inclusión de las personas con TEA en la sociedad. Esto requiere, además, un compromiso real por parte de los docentes, especialistas y de la familia de la persona con este trastorno para trabajar en aquellos ámbitos en los que presenten más dificultades. En definitiva, el profesorado tiene un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que resulta imprescindible la colaboración continua de las familias.

Las personas con TEA necesitan recursos que les permitan comunicarse, intercambiar sus ideas, conocimientos, emociones y sentimientos. Por ello, otro

de los objetivos propuestos a la hora de realizar este programa de intervención ha sido la posibilidad de ofrecer recursos que sean de fácil acceso para cualquier persona que los necesite. Por ello, no se han propuesto materiales demasiado específicos o exclusivos, sino aquellos que resultan fácil de encontrar. También se ha pretendido que estos recursos sean relativamente sencillos a la hora de poner en práctica. Así, por ejemplo, el cuaderno de comunicación PECS es un recurso que hace posible que cualquier persona pueda realizarlo y utilizarlo de forma sencilla.

En definitiva, la realización de este trabajo me ha mostrado la gran necesidad de que los docentes realicen una formación continua en relación con este trastorno. Las investigaciones sobre el TEA avanzan constantemente y, por ello, resulta esencial conocer los criterios diagnósticos asociados y las formas de trabajo más adecuadas en relación a las necesidades de cada alumno. Los recursos existentes son numerosos, pero es fundamental tener en cuenta cómo emplearlos y cuáles son más apropiados para cada persona.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcantud, F. M., Alonso, Y. E., & Mata, S. I. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos. *Siglo Cero*, 47(4), 7-26. <http://dx.doi.org/10.14201/scero2016474726>
- American Psychiatric Association . (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.
- Amodia, J. de la R., & Andrés, M. A. F. (2006). Trastorno del autismo y discapacidad intelectual. En *Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones* (Vol. 3, pp. 77-107). Madrid: FEAPS.
- ARASAAC. (2019). ¿Qué son los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC)? Recuperado 11 de marzo de 2019, de ARASAAC. Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa website: <http://www.arasaac.org/aac.php>.
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de Neurología*, 28(Supl 2), S 118-S 123.
- Artigas-Pallares, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Autismo Diario. (2014, junio 17). ¿Qué es el PECS o Picture Exchange Communication System? Recuperado 10 de marzo de 2019, de Autismo Diario website: <https://autismodiario.org/2014/06/17/que-es-el-picture-exchange-communication-system-o-pecs/>
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., & van der Gaag, R. (2009). *Personas con trastorno del espectro del autismo*. AUTISM EUROPE aisbl.
- Cererols, R. (2012). *Descubrir el Asperger*. Promolibro.
- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system (pecs) with children with

autism: assessment of pecs acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem bahavior. *Journal of applied behavior analysis*, 35(3), 213-231.

Cuxart, F. (2000). *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Recuperado de <https://www.autisme.com/autisme/documentacio/documents/El%20autismo.pdf>

Garro, M. J. E., Gómez, I. B., & Martín, M. J. G. (2012). Teoría de la Mente en un caso de autismo: ¿cómo entrenarla? *Psicotherma*, 24(4), 542-547.

Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41(4), 237-245.

Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., & Sánchez, L. S. (2012). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría integral*, XVI(10), 780-794.

Lara, J. G. de. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257-261.

Morales, E. del R. M. (2014). *Apoyo a la comunicación*. Madrid: Ediciones Paraninfo S.A.

Navas, W. O., & Vargas, M. J. B. (2012). Autismo infantil. *Revista Cúpula*, 26(2), 44-58.

Palomo, R. S. (2017). *Autismo. Teorías explicativas actuales*. Madrid: Alianza editorial.

Pyramid Educational Consultants. (s. f.). El Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS) |. Recuperado 10 de marzo de 2019, de Pyramid Educational Consultants website: <https://www.pecs-spain.com/el-sistema-de-comunicacion-por-el-intercambio-de-imagenes-pecs/>

Rodríguez, F. S. (2016). *Guía de intervención logopédica en los Trastornos del Espectro del Autismo*. Madrid: Editorial Síntesis.

Uribe, D. S. O., Gómez, M. B., & Arango, O. E. T. (2010, diciembre). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1), 28-37.

Villalobos, M. E. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 269-282.

7. ANEXOS

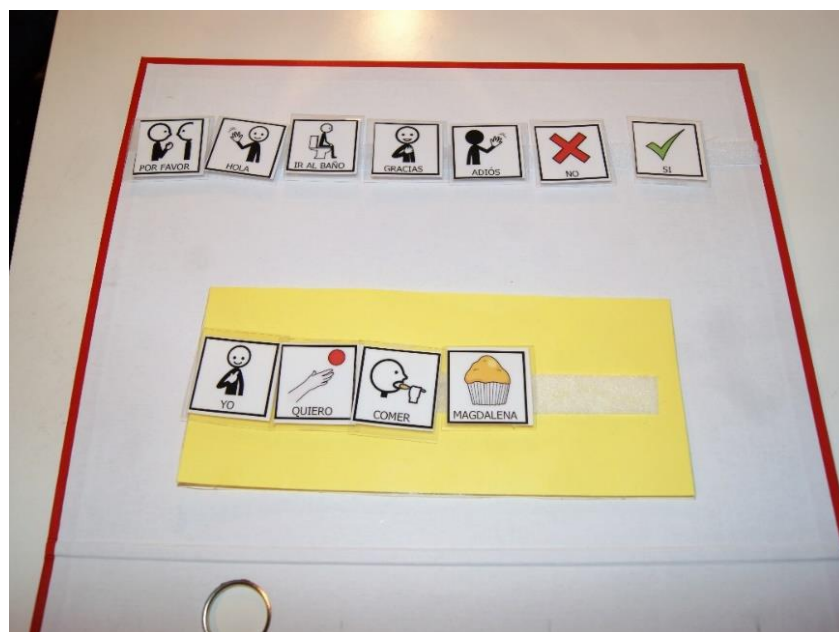
ANEXO I. ELABORACIÓN DE UN CUADERNO DE COMUNICACIÓN PECS

1. Utilizar una carpeta de anillas como soporte del cuaderno de comunicación.
2. Descargar los pictogramas de ARASAAC³ teniendo en cuenta los reforzadores del alumno.
3. Imprimir, plastificar y recortar los pictogramas. A continuación, añadir el velcro detrás de cada uno.
4. Plastificar las cartulinas de colores.
5. Colocar velcro en cada cartulina y en la parte superior de la carpeta.
6. Añadir una tira-frase de cartulina en la parte principal de la carpeta.
7. Colocar los pictogramas separándolos en categorías. En este caso, están separados en: personas y emociones, acciones, escuela, tiempo libre, colores y ropa, y comida. Además, aparecen los pictogramas más usados para trabajar la Teoría de la Mente y el Juego Simbólico.
8. Añadir en el borde inferior de cada cartulina un pictograma que sirva de solapa para reconocer la categoría a la que pertenece.



Portada cuaderno de comunicación PECS

³ Enlace para descargar los pictogramas más comunes:
http://www.arasaac.org/materiales.php?id_material=1985



Tira- frase y pictogramas frecuentes del cuaderno de comunicación PECS



Pictogramas divididos en categorías del cuaderno de comunicación PECS

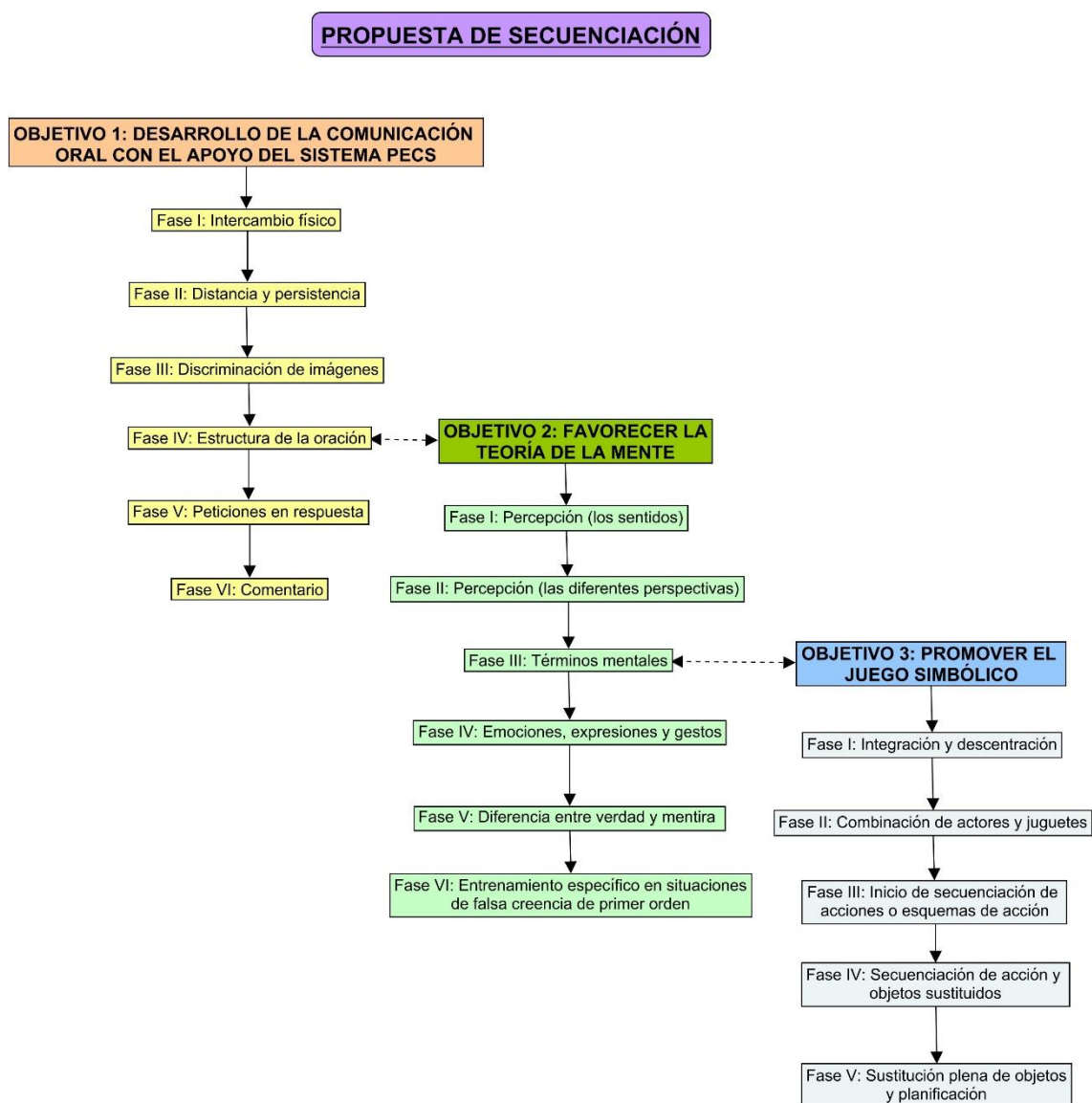


Pictogramas divididos en categorías del cuaderno de comunicación PECS



Pictogramas divididos en categorías del cuaderno de comunicación PECS

ANEXO II. PROPUESTA DE SECUENCIACIÓN

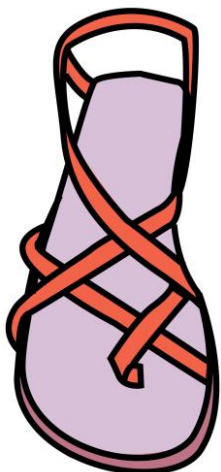


Propuesta de secuenciación de los objetivos planteados en el programa de intervención educativa

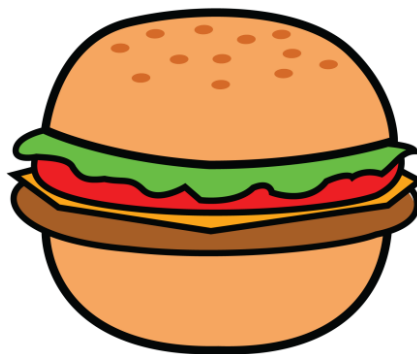
ANEXO III. ACTIVIDADES TEORÍA DE LA MENTE

A continuación, se muestran varios ejemplos de algunas de las actividades y recursos empleados en este bloque de actividades del programa de intervención educativa. Así, en los enlaces adjuntos se pueden encontrar más ejemplos que completen cada actividad.

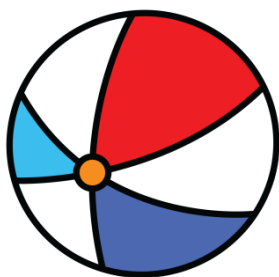
- **Actividad “¿Qué ves tú?”:**



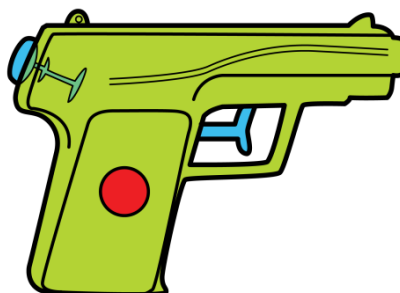
SANDALIA



HAMBURGUESA



PELOTA



PISTOLA

Elaboración propia. Pictogramas extraídos de: <http://www.arasaac.org>

- **Actividad “diferentes perspectivas”:**

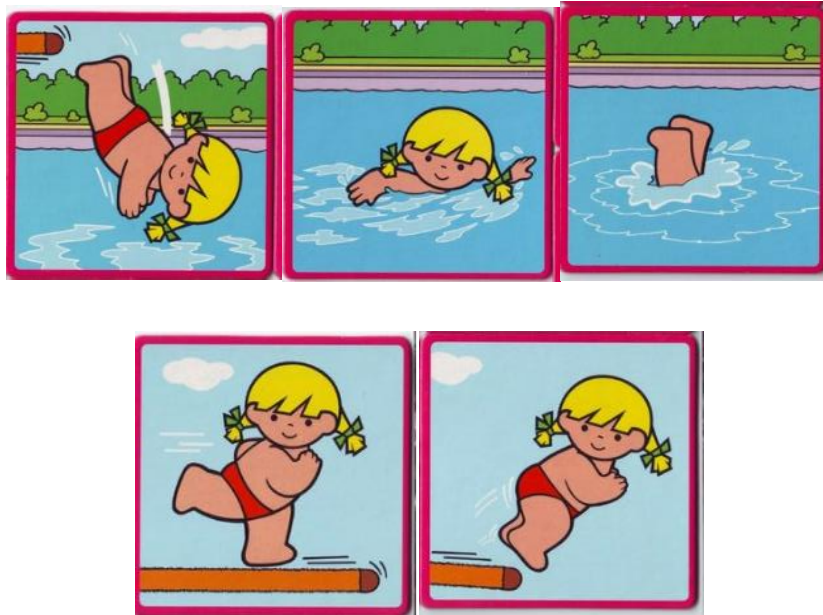


Elaboración propia.

- **Actividad “¿Cuál es la pregunta?”:**

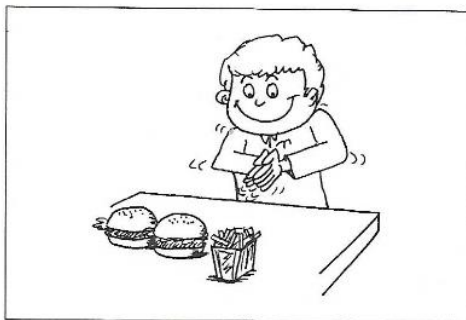


- **Actividad “Resolvemos problemas”:**



Extraído de: “Secuencias básicas: Nita y Zaro” de Akros

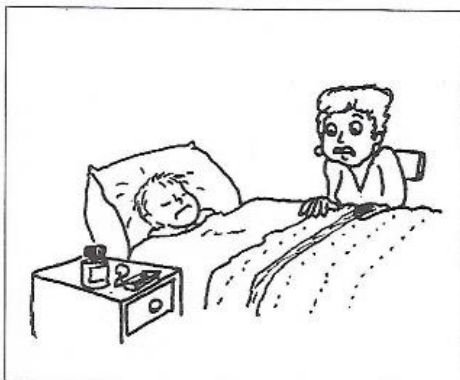
- **Actividad “pensar, creer y saber”:**



35

Cuestiones situación n.º 35:

- ¿Qué está pensando el niño?
- ¿Cómo se siente?



36

Cuestiones situación n.º 36:

- ¿Qué crees que le pasa al niño? ¿Por qué lo sabes?
- ¿Qué crees que le pasa a la madre? ¿Por qué lo sabes?
- ¿Qué está pensando la madre?



37

Cuestiones situación n.º 37:

- ¿Qué le pasa al niño?
- ¿Qué pensaba el niño que iba a encontrar en la caja?
- ¿El niño pensaba que iba a encontrar moscas?
- ¿Qué estará pensando el niño cuando abre la caja?



38

Cuestiones situación n.º 38:

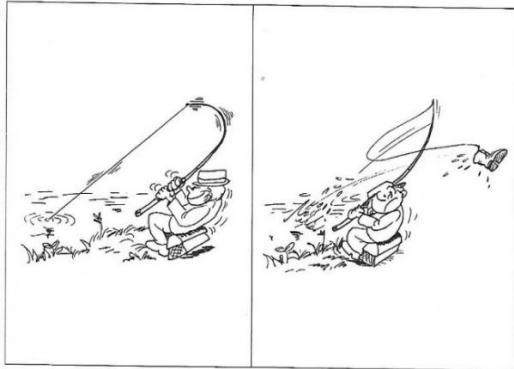
- ¿Qué crees que están haciendo los niños? ¿Por qué lo sabes?
- ¿Qué estará pensando cada niño?
- ¿Cómo se sentirá cada niño?



39

Cuestiones situación n.º 39:

- ¿Qué crees que está sucediendo en esta imagen? ¿Por qué lo sabes?
- ¿Cómo se estará sintiendo la niña?
- ¿Qué estará pensando la niña?
- ¿Qué estarán pensando las demás personas?



40

Cuestiones situación n.º 40:

- ¿Qué cree el pescador que va a sacar? ¿Por qué?
- ¿Qué siente el pescador al ver lo que ha pescado?



41

Cuestiones situación n.º 41:

- ¿Qué le pasa a este señor?
- ¿Qué crees que está diciendo?
- ¿Por qué está enfadado?
- ¿Con quién está enfadado?
- ¿Qué piensan las niñas?

Extraído de: “En la mente” de I. Monfort Juárez y M. Monfort.

- Actividad “Memory de las emociones”:



Elaboración propia. Pictogramas extraídos de: <http://www.arasaac.org>

- **Actividad “¿quién? ¿cómo está? ¿por qué?”**

PREGUNTAS Y RESPUESTAS
Verbo ESTAR
Emociones - Estados



¿Quién? ¿Cómo? ¿Por qué?



#Soyvisual Autor pictogramas: [Soyvisual](https://www.soyvisual.org/) Proveedor: [ARASAAC](https://www.arasaac.com/) (CC BY-NC-SA) Licencia: [ARASAAC](https://www.arasaac.com/)
 Soyvisual: Fundación Orange, Llorens de CC (BY-NC-SA) Autores: José Manuel Marcos, David Romero



¿QUIÉN?	EL ABUELO	EL BEBÉ	EL PAPÁ
¿CÓMO?	ASUSTADO	ALEGRE	ENFADADO
¿POR QUÉ?	LLUEVE MUCHO EN LA CALLE	HAY UN LEÓN EN LA HABITACIÓN	VE AL MONSTRUO EN LA TELE

#Soyvisual Autor pictogramas: [Soyvisual](https://www.soyvisual.org/) Proveedor: [ARASAAC](https://www.arasaac.com/) (CC BY-NC-SA) Licencia: [ARASAAC](https://www.arasaac.com/)
 Soyvisual: Fundación Orange, Llorens de CC (BY-NC-SA) Autores: José Manuel Marcos, David Romero

Extraído de: <https://www.soyvisual.org/materiales/aprendo-responder-preguntas-quien-como-esta-por-que-estar>

- Actividad “verdad o mentira”

LA ABUELA MARÍA SABE QUE SU NIETA NECESITA UNA BUFANDA, PARA PONERSE CUANDO ESTRENE SU VESTIDO NUEVO. LA COMIENZA A TEJER CON LOS COLORES AMARILLO Y ROJO. CATALINA SE PRUEBA EL VESTIDO NUEVO Y VA DONDE ESTÁ SU ABUELA TEJIENDO. CUANDO CATALINA VE LOS COLORES CON LOS QUE TEJE LA ABUELA, PIENSA QUE ESA BUFANDA NO LE VA A COMBINAR CON SU VESTIDO ROSA NUEVO. PERO COMO NO QUIERE OFENDER A SU ABUELA, QUE TIENE BUENA VOLUNTAD DE TEJERLE UNA BUFANDA, LE DICE: -“ ¡QUE LINDA BUFANDA!, ME ENCANTAN LOS COLORES, ME VA A QUEDAR MUY BIEN. ”.



PREGUNTA:
¿ES VERDAD LO QUE DICE CATALINA?
¿POR QUÉ MIENTE CATALINA?

Extraído de: <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2013/10/Mentiras-piadosas.pdf>

- Actividad “Los absurdos”

LOS ABSURDOS



PREGUNTA



PIENSA



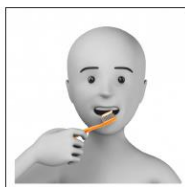
RESPONDE

#Soyvisual

Fotografías #Soyvisual - Licencia: CC (BY-NC-SA).
Material creado por Tropical (tropicalstudio.com)

Fundación **orange**

Mira, piensa y rodea la respuesta correcta: ¿verdadero o falso?



LA NIÑA SE CEPILLA LOS DIENTES CON EL CEPILLO DE PELO



VERDADERO

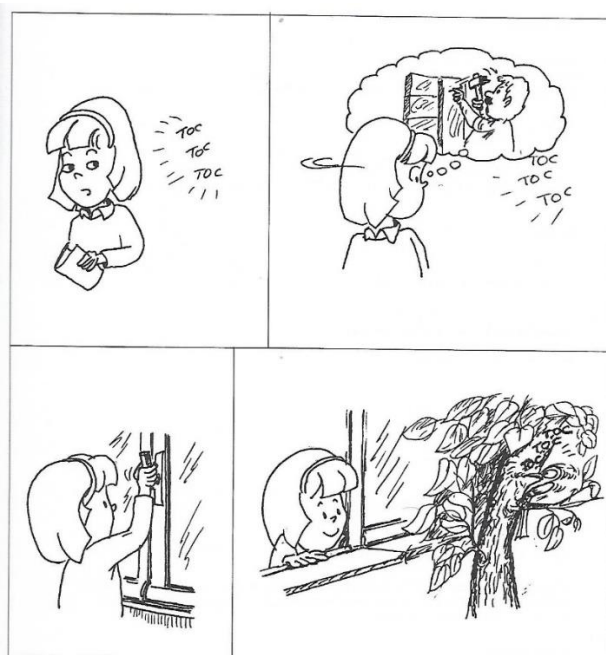


FALSO



Extraído de: <https://www.soyvisual.org/materiales/trabajamos-los-absurdos-2-verdadero-o-falso>

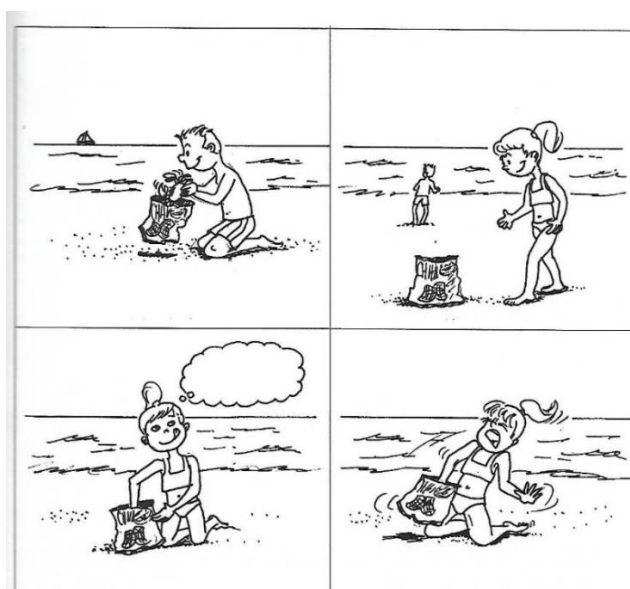
- **Actividad “en la mente”**



148

Cuestiones secuencia n.º 148:

- ¿Qué le pasa a la niña?
- ¿Qué cree que es ese ruido?
- ¿Por qué abre la ventana?
- ¿De dónde viene el ruido?
- ¿Se ha equivocado?



149

Cuestiones secuencia n.º 149:

- ¿Qué está haciendo el niño?
- ¿Qué hay en la bolsa? ¿Por qué lo sabes?
- ¿Qué cree la niña que hay en la bolsa?
- ¿Por qué grita la niña?
- ¿Por qué no sabía la niña que había cangrejos en la bolsa?



Cuestiones secuencia n.º 146:

- ¿Cuántos bombones hay en la caja?
- ¿Qué está haciendo el señor?
- ¿Por qué el niño está escondido?
- ¿Qué está haciendo el niño?
- ¿Cuántos bombones quedan ahora en la caja? ¿Por qué lo sabes? ¿Lo sabe el señor? ¿Por qué no lo sabe?
- ¿Cuántos bombones cree el señor que hay en la caja?
- ¿Quién ha cogido los bombones? ¿Sabe el señor quién los ha cogido? ¿Por qué?

Extraído de: “En la mente” de I. Monfort Juárez y M. Monfort

ANEXO IV. ACTIVIDADES JUEGO SIMBÓLICO

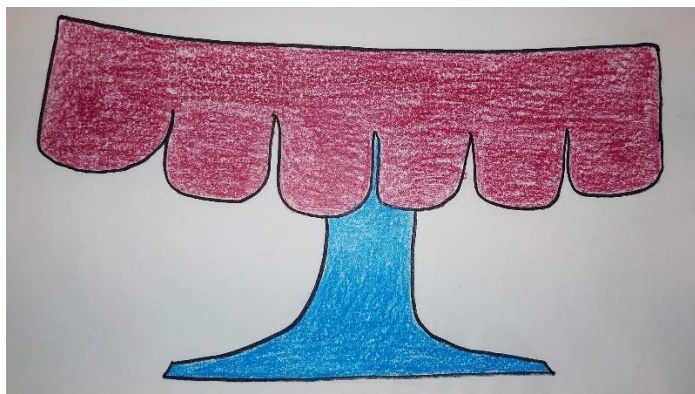
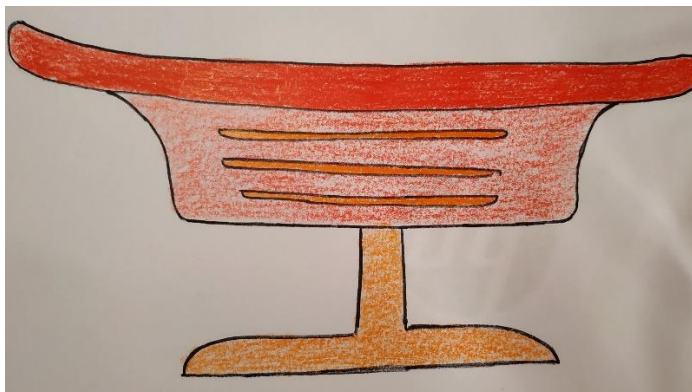
A continuación, se presentan unas imágenes que sirven como ejemplo de la realización o del uso de determinados recursos para algunas de las actividades propuestas en este bloque del programa de intervención educativa.

- Carnets identificativos:

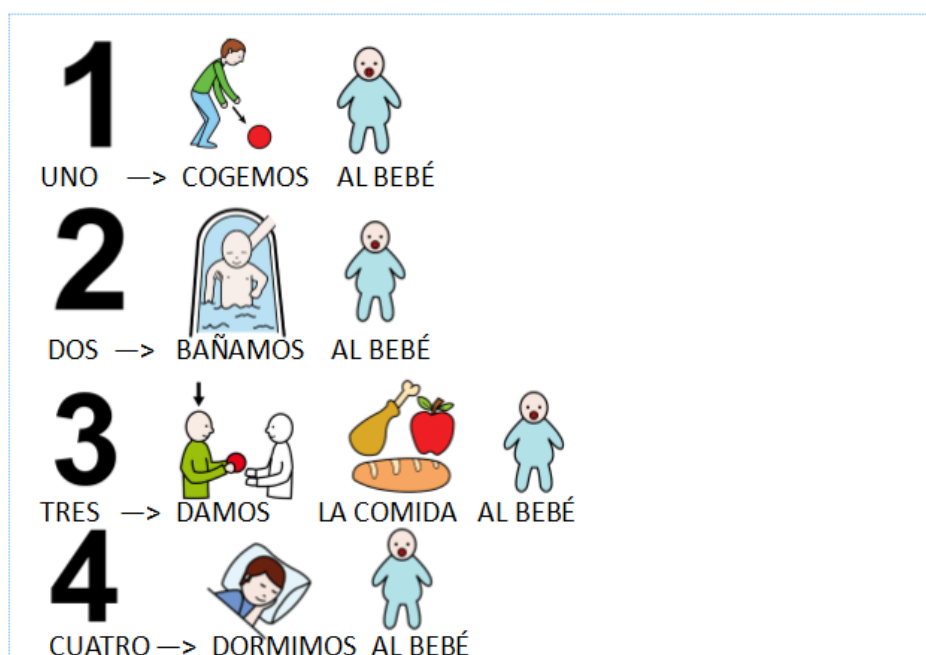


Elaboración propia.

- Base para los postres:



- **Instrucciones actividad “la familia”:**




Elaboración propia. Pictogramas extraídos de: <http://www.arasaac.org>

- **Recursos actividad “la biblioteca”:**



Extraído de: https://www.flaticon.es/icono-gratis/escaner-de-codigo-de-barras_79744

CARNET DE BIBLIOTECA
LECTOR N.º: _____
NOMBRE Y APELLIDOS: _____
FECHA DE NACIMIENTO: ____/____/____
FIRMA: _____



LISTA DE PRÉSTAMOS DE LIBROS
TÍTULO DEL LIBRO: _____
AUTOR: _____

NOMBRE	FECHA DE ALTA	FECHA DE BAJA

Elaboración propia.



- **Tarjetas actividad “ahora voy a ser....”:**







Elaboración propia.


- **Instrucciones y carta actividad “El restaurante”:**


1


NOS



REPARTIMOS



LOS CARTELES.


2


EL



CAMARERO



PREGUNTA



A LOS COMENSALES.



3

LOS



COMENSALES



ELIGEN



LA COMIDA



DEL MENÚ.


4


EL



CAMARERO



LLEVA



LA COMIDA.



5


LOS



COMENSALES


COMEN




Y


PAGAN


AL



CAMARERO.


Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Autores: Andrea Menéndez Morales





CARTA DEL
RESTAURANTE


PRIMER PLATO




PURÉ

?


3 €













SOPA

?


2 €

Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Autores: Andrea Menéndez Morales

70

 SEGUNDO PLATO	
 POLLO	 ? 5 €
 PESCADO	 ? 6 €
 POSTRE	
 FRUTA	 ? 4 €
 YOGURT	 ? 1 €

Autor pictogramas: Sergio Palao Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA) Autores: Andrea Menéndez Morales

Extraído de: http://www.arasaac.org/materiales.php?id_material=1936

ANEXO V. FORMULARIO DE ADECUACIÓN DEL PROGRAMA

FORMULARIO DEL GRADO DE ADECUACIÓN DEL PROGRAMA

Este formulario recoge un conjunto de ítems que se han desarrollado con el fin de valorar el grado de adecuación del programa implementado para promover la comunicación, la Teoría de la Mente y el Juego Simbólico en alumnos de entre 5 y 6 años con Trastorno del Espectro Autista.

A continuación se presentan unas afirmaciones con las que se debe mostrar el grado de acuerdo o desacuerdo según lo observado en el niño. En esta escala, la puntuación 1 sería "Desacuerdo total" y la puntuación 5 sería "Acuerdo total"

1. El niño comunica sus necesidades de forma adecuada y continuada

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. El niño expresa sus emociones y sentimientos en situaciones diversas de forma espontánea

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. El niño empatiza con otras personas y es capaz de comprender qué les ocurre

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. El niño distingue las situaciones reales de la fantasía

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Las relaciones sociales del niño han mejorado

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. La secuenciación del programa ha sido la adecuada

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. El programa se adecúa a las características y necesidades del niño

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. El uso del sistema PECS ha resultado beneficioso

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Se ha cumplido lo planificado al inicio de la intervención

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. El trabajo conjunto y colaborativo de las personas del entorno ha sido el adecuado

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Su grado de satisfacción ante los avances y progresos del alumno es elevado

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>